

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Environmentální výchova v programu školní družiny
Environmental Education in the Programme of After-school Care Centre
Lucie Kopecká

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Kovaříková, Ph. D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Pedagogika — Základy společenských věd se zaměřením
na vzdělávání

2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Environmentální výchova v programu školní družiny vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji PhDr. Miroslavě Kovaříkové, Ph. D. za odborné vedení práce, mnoho cenných rad a podporu. Také bych ráda poděkovala vedení své základní školy, které mě v mé práci podporovalo a poskytlo mi možnost odzkoušet projekt v praxi.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá environmentální výchovou v programu školní družiny. Teoretická část se zabývá jejím vymezením, projektovou metodou a školními družinami. Praktická část přináší řadu rozpracovaných témat k realizaci v rámci činnosti školní družiny.

KLÍČOVÁ SLOVA

environmentální výchova, metoda, projekt, školní družina

ANNOTATION

The Bachelor thesis deals with environmental education in the programme of after-school care centre. The theoretical part deals with the definition of environmental education, a project method and after-school care centres. The practical part presents a number of developed topics to be used in everyday activities of after-school care centre.

KEYWORDS

Environmental education, method, project, after-school care centre

Obsah

1	ÚVOD	7
I TEORETICKÁ ČÁST		9
2	VYMEZENÍ ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY	9
2.1	Environmentální výchova.....	9
2.2	Historie environmentální výchovy v ČR	11
2.3	Environmentální výchova v dokumentech.....	13
2.4	Témata environmentální výchovy na základních školách	17
2.5	Metody a možné formy EVVO	18
3	PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ, METODA A PROJEKT	22
3.1	Projekt a jeho historický vývoj.....	22
3.2	Projekty v environmentální výchově a klíčové kompetence.....	27
4	ŠKOLNÍ DRUŽINA JAKO MIMOŠKOLNÍ VÝCHOVA.....	30
4.1	Školní družina a její funkce.....	30
4.2	Činnosti a metody ve školní družině.....	31
4.3	Mladší školní věk	33
4.4	Školní družiny a environmentální výchova.....	34
II PRAKTICKÁ ČÁST		36
5	ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA V ZŠ J. V. STICHA – PUNTA V ŽEHUŠICÍCH	36
5.1	Základní škola J. V. Sticha - Punta v Žehušicích	36
5.2	Zdůvodnění realizace projektu	37
5.3	Projekt „ Přírodou kolem nás po cestách i cestičkách“.....	41
5.4	Metody použité v projektu a jeho cíle	41
5.5	Návrh projektu a včetně části realizovaných témat	44
	PODZIM.....	45
	ZIMA	54
	JARO	62

	LÉTO.....	70
6	ZÁVĚR	78
7	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ.....	80
8	SEZNAM PŘÍLOH.....	84

1 ÚVOD

Každou společnost provází v průběhu historických období otázky věnující se tomu, jak učit a čemu. Otázky zabývající se kurikulem vyučování se zpočátku staly stěžejním bodem zájmu filozofů, později pedagogů. V současnosti se jimi zabývá řada nejen pedagogů, ale i didaktiků a dalších odborníků ve vzdělání. Celé dějiny protkané svými změnami, projevujícími se i v přístupech k dětem jako takovým a k jejich vzdělávání, přinášely s sebou čím dál větší nároky na člověka obecně. Technologický pokrok, propojování světů a jejich kultur, nástup nových vědních disciplín, odrážejících jak nároky, tak vývoj člověka, pozměnily zpětně i samotné lidské životy i společnosti jako takové. Všechny tyto a další změny vnesly vždy i nové přístupy do oblasti pedagogiky a vzdělávání. Tyto přístupy pak s sebou přinášely nejen nová pojetí v oblasti náplně, ale i v otázkách metod. V dnešní době jde o témata velmi široká a variabilní.

Do náplně vzdělávání se tak dnes promítají nejen požadavky vycházející z potřeb společností, spojených s požadavky po kvalitních pracovních silách, odbornících ve svých oborech atd., ale i témata vycházející ze současného vývoje společností spojených s globalizací, s dopady lidských činností na životní prostředí, i s politickými změnami. Reflektují tedy potřeby současných společností ve spojení s odbornou náplní vzdělávání.

Do školních osnov v souvislosti s tímto trendem přibylo šest průřezových témat, která tento vývoj odrážejí, procházejí napříč jednotlivými vzdělávacími oblastmi, propojují jednotlivé vzdělávací obory. U žáků se snaží o rozvoj jejich osobnosti a pohledu na svět v jeho celé šíři i hloubce. Témata, jako například multikulturní výchova, výchova demokratického občana či environmentální výchova, prohlubují morální, sociální a osobnostní stránky života. Mají přímý vliv na rozvoj jeho charakteru, jeho osobnost tvarují, snaží se formovat jeho oblast postojů a hodnot. Jak tato témata naplňovat je na volbě samotných škol. Tím, že nejsou naplňována formou samostatných předmětů, jsou realizována v jiných předmětech. Právě zde se otevírá otázka po prostoru věnovaném jim samotným, po jejich předpokládané a skutečně realizované obsahové náplni. Změny v obsahu vzdělávání doplňují i změny v oblasti metod výuky. Dějinně převažovala preference frontálních verbálních metod.

V dnešní době ovšem přibývá ve výuce pohybových aktivit a her, využívají se informační technologie ve spojení s interaktivní výukou, realizují se projektové dny, skupinové práce či metody postavené na prožitku. Tyto nové přístupy nejsou jen zpestřením výuky, ale také umožňují lepší ukotvení získaných poznatků, jejich případné prohloubení či „prožití“. Témata se tak žákům stávají bližší, poznatky uchopitelnější a srozumitelnější. Žákům se odkrývají nové souvislosti skryté pod velkým množstvím informací. Rozšiřují tak samotné vnímání předkládaných témat, přinášejí nové možnosti jejich zpracování či poskytují nové možnosti jejich pojetí.

Téma bakalářské práce jsem si zvolila ze dvou důvodů: jednak se environmentální výchově věnuji i ji vyučuji, jednak pracuji jako vychovatelka ve školním klubu na malé venkovské škole.

Hlavním cílem mé bakalářské práce je navrhnout roční projekt pro školní družinu v oblasti environmentální výchovy a zároveň environmentální výchovu postihnout co do jejího významu, cílů, historie a metod a projektem nastínit její možnosti realizace v rámci činnosti školní družiny.

I TEORETICKÁ ČÁST

2 VYMEZENÍ ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY

Tato kapitola přináší teoretické vymezení environmentální výchovy a dalších souvisejících pojmů. Zároveň se zabývá její historií a jejím legislativním vymezením.

2.1 Environmentální výchova

Jedním ze zařazených průřezových témat do RVP je environmentální výchova (dále EVVO). Toto téma reaguje na skutečnost propojení člověka s jeho životním prostředím, jejich vzájemné ovlivňování a lidskou zodpovědnost za jeho stav a jejich vzájemný vztah. Pojem jako takový je laické veřejnosti vzdálený. Bližšími pojmy jsou ekologie či ekologická výchova. Nelze je však s environmentální výchovou zaměňovat.

Asi známějším a více rozšířeným pojmem je ekologie. Historicky vstupuje na pole vědních oborů na počátku 20. století. Jako vědní obor se zabývá jednotlivými ekosystémy, jejich vzájemnými vztahy, jejich jednotlivými složkami, organismy v nich žijícími ve vzájemné propojenosti. Je tedy oborem, který se zabývá přírodou v celém jejím komplexu, v jejich vzájemných souvislostech. Jedná se tedy o obor zkoumající vzájemné vztahy mezi organismy a jejich prostředím. (Máchal, 2000) Spojuje se v něm ovšem i řadu poznatků z dalších vědních disciplín jako je chemie, fyzika či geologie. Nelze také opomenout její propojení dané její náplní a reagující na změny životního prostředí ve spojení s lidskou činností, s ekonomikou, se sociologií a s dalšími společenskými vědami. Ekologická výchova pak odráží ekologii na poli vzdělávání v celé její šíři. Zahrnuje tedy vzdělávání o životním prostředí a přírodních zdrojích z pohledu lidské společnosti a jejího vývoje v jejich nejširších aspektech. Cílem je pak utváření šetrného zdravotního stylu a odpovědného vztahu k životnímu prostředí, uvědomění si nutnosti harmonie ve vztazích jak mezi lidmi samotnými, tak člověka k přírodě. (Horká, 1996)

Enviromentalistika je pak pojmem zúženým, vycházejícím z ekologie. Její náplň se zaměřuje zejména na vztah člověka a životního prostředí. Zabývá se vlivem lidských činností a jejich důsledky na životní prostředí, narušením jeho jednotlivých složek a možnostmi nápravy atd. Věnuje se tedy interakci člověka a životního prostředí, v němž žije, kterého využívá, zabývá se jejich vzájemnými vazbami, procesy

probíhajícími v těchto vztazích i jejich důsledky. (Máchal, 2000) Je zřejmé, že jsme jeho součástí, že nestojíme mimo životní prostředí, jsme jednou z jeho složek, jeho kvalita je nezbytnou podmínkou naší existence. Jeho změny, které člověk za dobu své existence a realizací svých činností v něm vyvolal, ovlivňují zpětně nás. A to zejména v uplynulých dvou stech letech. Tyto zpětné vlivy, fungující jako zrcadlo, nejsou samozřejmě jen kladné. Spíše jsou evidentní jejich záporné dopady, ačkoli je člověk dlouho opomíjel.

Ve vzdělávací oblasti je pak toto téma realizováno v podobě environmentální výchovy. Jako nový pojem se objevuje v roce 1947 na konferenci Mezinárodní unie ochránců přírody. Konstituovat se a rozvíjet se jako samostatný vědní obor začíná v 70. letech 20. století při národních parcích v USA. Prvně je definována v roce 1977 na konferenci v Tbilisi jako: „posílení našeho vědomí a porozumění ekonomické, sociální a ekologické provázanosti v městských i venkovských oblastech; poskytnutí příležitostí každému pro dosažení znalostí, hodnot, názorů, odpovědnosti a dovedností vedoucích k ochraně a zlepšování životního prostředí a utváření nových vzorců chování jednotlivců, skupin i společnosti jako celku vstřícných k životnímu prostředí.“ (Tbilisi Declaration, 2005) Konference zároveň požadovala její začlenění do vzdělávání a požadovala, aby toto vzdělávání bylo celoživotní.

Jejím cílem není jen předávání určitých znalostí a dovedností z této oblasti, ale tím zásadním cílem je tvarování osobnosti žáků zejména v oblasti jeho postojů a hodnot. Změny v osobnosti pak mají vést k takovému chování, které lze považovat za zodpovědné. Zodpovědné ve smyslu uvědomělého kladného přístupu k přírodě a prostředí, ve kterém žijeme, jehož jsme součástí. Cílem je tedy „odpovědné environmentální chování“. Praktický pohled nám pak jasně ukáže, že je sice pozitivní, že děti vědí, k čemu jaký kontejner slouží, kam hodit tetrapakový obal nebo plastovou lahev a vědí i proč. Ale podstatnější je, zda ji tam skutečně hodí, zda se dokáží samy aktivně zapojovat do aktivit zaměřených například na údržbu místní chráněné lokality, či budou samy tyto aktivity iniciovat. Jde tedy o to, aby přístup žáků k životnímu prostředí byl nejen pozitivní, ale i prakticky zodpovědný. Tyto osobnostní kvality se pak mají odrážet v jejich každodenním jednání, v jejich rozhodování.

Environmentální výchova nemá být ovšem zaměřena pouze na děti, má zahrnovat celou společnost, neboť jde o celospolečenské téma. Je to zřetelné

zejména v historickém kontextu, zejména ve společnostech postkomunistických zemí a i v této době. Doposud se naše generace vypořádává s nevratnými změnami v krajině naší země, které jsou důsledkem nešetrné nadbytečné těžby, poškozením přírodních ekosystémů vlivem agresivních emisí, s narušením biodiverzity atd. A tato témata budou jistě zaměstnávat i další generace. K nim se samozřejmě připojí nová, aktuální. Člověk je spotřebitelem, spotřebitelem nejen svých vlastních výtěžků, ale zejména přírodních zdrojů. Na environmentální výchovu je tedy nutné nahlížet jako na budování zodpovědného přístupu k sobě, k přírodě, k budoucím generacím. Dá se tedy říci, že jde o výchovu v duchu a dle principů trvale udržitelného rozvoje. Trvale udržitelným rozvojem pak je myšlen takový přístup, kdy jsou tyto potřeby uspokojovány, avšak není ohroženo uspokojení potřeb generací, které po nás přijdou.

2.2 Historie environmentální výchovy v ČR

Její vývoj souvisí s lidským vývojem obecně. Ten doprovázela vždy řada zlomových změn od přerodů společenských zřízení, přes změny ve výrobě lidských produktů až například ke změnám v rodinných svazcích. Lidská společnost spolu se svými zvyšujícími se životními standardy začala být spotřebitelem přírodního bohatství, požitkářem bez odpovědnosti, bytostí žijící ve svém vytvořeném světě materiálních hodnot, bez respektu k prostředí, z něž vzešla, jež bylo a je její existenční podmínkou. Na podobě životního prostředí se pak podepisuje zejména 19 a 20. století, rozvoj technologií a průmyslu spojený s rozvojem měst, změna životního stylu obyvatel, jejich vytržení od půdy atd. Dopady si snad ani nejdříve člověk neuvědomoval, později přehlížel. Ale zavřené oči nelze mít stále. 50. léta minulého století tak přináší kritický pohled člověka na vlastní chyby, na dopady své vlastní činnosti.

Ačkoli se zdá, že environmentální výchova u nás se jeví jako nové téma ve vzdělávání, jde o mylný dojem. Je nutné si uvědomit, že naši předci si velmi dobře uvědomovali sebe jako součást přírody. A tak lze prvky výchovy k úctě k přírodě najít již v pradávných náboženstvích či ve starých filozofiích. U nás její kořeny sahají minimálně do meziválečného období. Odrazy vědomého vytváření pozitivního stavu k přírodě nalezneme již v knihách Jaroslava Foglara. Válka a poválečné změny s sebou přináší nové trendy. Je nutné si ale uvědomit, že ještě v 60. letech minulého století byla naše příroda v relativně dobrém stavu. V 70. letech však dochází k prudkému

zlomu. Dopady těžby, rozvoj těžkého průmyslu a energetiky se nevratně zapisují do stavu životního prostředí. A ačkoli tehdejší politický režim příliš tuto situaci neřešil, úplně ji ignorovat nemohl. V 60. letech se u nás objevují první osobnosti „ekopedagogiky“. Jan Čeřovský a Eva Olšanská se věnují systematicky výchově k ochraně přírody. Jejich činnost je činností praktickou. Jan Čeřovský společně s časopisem ABC dokázal vyvolat zájem a aktivitu u mnoha dětí formou praktického sledování přírodních památek a zajímavostí. Skupiny zapojených žáků pak často svou činnost změnily v dlouhodobou. Zabývaly se čištěním lokalit, dokumentací výskytu chráněných rostlin a živočichů. Již v roce 1963 bylo registrováno v časopise ABC na 1300 takovýchto kolektivů (třídy, kroužky), z nich se později stávají tzv. hlídky ochrany přírody. K ochraně přírody se později připojuje také pionýrská organizace. K rozvoji této oblasti vzdělávání, ač na bázi volnočasových aktivit, dochází v 70. letech. Mezi další osobnosti věnující se tomuto tématu lze jmenovat např. Aleše Záveského, Helenu Klimešovou či Bohuslava Nauše. Prvním hnutím zaměřeným na ochranu přírody je pak Hnutí Brontosaurus, které vzniká v roce 1974. Cílovou skupinou, s níž systematicky pracuje, jsou děti a mládež, pro které pořádá víkendové a prázdninové akce založené na propojenosti s přírodou a zážitkové pedagogice. V roce 1979 je založen Český svaz ochránců přírody. Ten nezaměřuje svou činnost pouze na mládež, ale do svých aktivit zapojuje i dospělé. I on je zaměřen na praktickou činnost. Mezi další skupiny věnující se ochraně přírody patřil také např. TIS.

V 80. letech se ve světě rozvíjí nový přístup k environmentálnímu vzdělávání postavený na důrazu na praktické zaměření. Cílem je rozvoj získaných akčních dovedností a znalostí, které jsou konstituovány na vlastní zkušenosti a prožitku. Cílem se stává aktivní zapojení nejen dětí a mládeže, ale celé společnosti jako takové do cílené a vědomé ochrany životního prostředí. Poněkud odlišný byl přístup k environmentální výchově u nás a v okolních, dnes postkomunistických, zemích. Ochrana přírody se stále věnují více volnočasové organizaci. Avšak není pravdou, že by nebylo toto téma součástí školních osnov. Bylo jednou ze součástí obsahů dalších předmětů, avšak nebyl jí věnovaný samostatný prostor a v rámci výuky jiných oborů i minimální čas. Od roku 1976 je přesto v rámci osnov jako jeden z cílů uveden „vedení žáků k poznávání přírody, přírodních souvislostí a zákonitostí, významu

zdravého životního prostředí pro člověka.“ To, že reálná situace byla jiná, si jistě vzpomene mnohý z nás. Těžištěm výchovy k ochraně přírody zůstávají tedy i nadále volnočasové aktivity různých organizací a působení četných osobností jako například Dany Kvasničkové, autorky mnoha knih a učebnic věnujících se tomuto tématu. Ona sama pak poukazuje zároveň na potřebu vzdělávání celé společnosti, potřebu praktické výuky ve školách, nikoliv jen předávání encyklopedistických znalostí, a potřebu environmentální výchovy již od mateřských škol a její přesun do přírody.

Po roce 1989 společnost vstupuje do nové éry demokracie, avšak je nucena se vyrovnávat s uplynulými čtyřiceti lety a jejich důsledky. Jedním z nich je i velmi znehodnocené životní prostředí naší země. Environmentální výchova získává čím dál větší prostor pro svou realizaci v rámci jiných předmětů. K jejímu naplňování napomáhají i nově vznikající legislativní dokumenty. Důležitým novým prvkem ve výuce je pak rozvoj klíčových kompetencí žáků a jejich aktivní zapojení do této problematiky. Do oblasti environmentálního vzdělávání vstupují i nově neziskové organizace věnující se tomuto tématu. Do škol přinášejí tato témata formou výukových programů, pořádají akreditované semináře pro pedagogy, za finanční podpory fondů EU vznikají četné projekty zapojující nejen žáky a studenty, ale i pedagogy do této problematiky. Roku 1966 vzniká Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina, sdružující organizace věnující se ekologické výchově a osvětě, která v tuto chvíli sdružuje přibližně 35 těchto institucí. Školy nově vytvářejí pozici koordinátora EVVO, pro kterou jsou pedagogové odborně připravováni.

2.3 Environmentální výchova v dokumentech

Environmentální výchova jako vzdělávací námět byla v různé intenzitě a formě zařazována do vzdělávání již mnohem dříve, než byla přímo do výuky začleněna. Její postavení jasně upravují teprve Koncepce environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty, která vznikají na základě Zákona o právu na informace o životním prostředí¹ z roku 1998 a jsou legislativními dokumenty vstupujícími do praxe na úrovni krajské legislativy. Od roku 2001 pak vstupuje na pole environmentálního vzdělávání program M.R.K.E.V. tedy Metodika a realizace komplexní environmentální výchovy

¹ Portál veřejné zprávy [online]. [cit. 2015-07-03]. Dostupné z: <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?page=0>

určena základním školám, kterou záhy doplňuje Mrkvička zaměřená na školy mateřské. Jedná se o vytvoření systému školního a mimoškolního vzdělávání v oblasti EVVO za podpory Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina. Od roku 2001 je pak význam a postavení environmentální výchovy upraveny v Bílé knize. (Bílá kniha 2001) Environmentální výchova pak patří mezi obecné cíle. Jejich význam nespočívá pouze v získávání a osvojování si potřebných poznatků, ale zejména jde o vytváření citlivého a zodpovědného vztahu k přírodě, k životnímu prostředí i lidské společnosti. EVVO je tak zařazeno do Rámcového vzdělávacího programu. (RVP, 2006) Rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé stupně škol nejenže stanovují očekávanou úroveň vzdělání pro absolventy jednotlivých stupňů škol, také kladou důraz na praktické použití získaných dovedností a znalostí v běžném životě. RVP pro základní školy následně v kapitole věnované environmentálnímu tématu jako průřezovému tématu definuje, k čemu má EVVO vést, stanoví samostatné tematické okruhy a zároveň specifikuje její postavení a možnosti realizace v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Toto téma pak prochází zejména vzdělávacími oblastmi Člověk a příroda (ucelený pohled na okolní prostředí a přírodu), Člověk a jeho svět (ekosystémy, vztahy mezi nimi, jejich funkce, postavení člověka v přírodě a jeho zodpovědné chování atd.), Člověk a společnost (souvislosti mezi lidskou společností a přírodním prostředím, trvale udržitelný rozvoj) a Člověk a zdraví (současný svět a jeho aspekty ve spojení s lidským zdravím a souvislost s přírodním prostředím apod.), ale zasahuje i do dalších vzdělávacích oblastí.

To, jak je v jednotlivých školách téma naplňováno, je již závislé na školách samotných. Realizace samostatného předmětu věnovaného environmentální výchově by byla ideální, avšak vzhledem k časovým možnostem škol a také náročnosti je tato varianta využívána pouze málo. Dále je zde možnost její integrace a naplňování v dalších předmětech (přírodopis, zeměpis). Poslední možností je realizace různých projektů, výukových programů, seminářů apod. Tyto možnosti lze samozřejmě kombinovat. Často se ovšem stává, že environmentální výchova je jakousi povinnou nutností. Školy ji velmi často redukují na témata, jako jsou odpady, energetické zdroje, či ji začleňují zejména při příležitosti Dne Země. Samostatného předmětu či dostatečného prostoru se EVVO příliš nedostává. A i zde se mnohdy jedná spíše

o pracovní den v podobě úklidu prostředí kolem školy, v lepším případě besedu. Zde hrají velkou roli koordinátoři EVVO a jejich nadšení pro toto téma.

Dále je toto téma také zpracováno v Metodickém pokynu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k ekologické výchově (MP MŠMT, 2008) vydaném v souladu se zákonem č. 123/1998 Sb., o právu na informace o životním prostředí, a Usnesením vlády ČR, a to ze dne 23. 10. 2000 č. 1048, o Státním programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v ČR (SP EVVO, 2000). I v těchto dokumentech je kladen důraz na trvale udržitelný rozvoj a vedení žáků a studentů dle jeho principů a jejich rozvoj k praktickému zodpovědnému chování.

Většina těchto dokumentů poskytuje teoretický základ pro realizaci environmentální výchovy v praxi. Zajímavými dokumenty reagujícími na skutečnou realizaci EVVO ve školách i v oblasti neziskových organizací, jsou Koncepce environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v jednotlivých krajích. Většina z nich se věnuje také nedostatkům v její realizaci. Kraje vycházejí z analýz, které postihují nejen cíle, které si samy kraje v této oblasti stanovily, ale zároveň vyhledávají body, které je nutné řešit a na základě jejich zhodnocení pak stanovují vlastní nové strategie. Velmi často se zde objevují body jako nedostatečné využívání aktivizujících metod, neobratné začleňování průřezových témat do ŠVP včetně EVVO či jen jeho formální naplňování. Koncepce environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty Středočeského kraje v letech 2011–2020² také uvádí v kapitole II.A.3. Nedostatky v zajišťování EVVO ve školství ve Středočeském kraji, v podkapitole Kontakt dětí a mládeže s přírodou jako body 33 a 35: „Zejména v městských aglomeracích jsou omezené možnosti využití školního pozemku (školní zahrady) pro EVVO.“ a „Masivní zavádění IT a e-learningu, pohodlné pro pedagogy i žáky, hrozí převedením EVVO do světa virtuální reality, zánikem nezbytných osobních kontaktů s realitou, zejména s mimoměstskou krajinou a přírodou.“

² Středočeský kraj. *KONCEPCE ENVIRONMENTÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ, VÝCHOVY A OSVĚTY STŘEDOČESKÉHO KRAJE V LETECH 2011–2020* [online]. [cit. 2015-07-04]. Dostupné z: <https://www.kr-stredocesky.cz/documents/20994/135795/Koncepce+environment%C3%A1ln%C3%ADho+vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%2C%20v%C3%BDchovy+a+osv%C4%9Bty+St%C5%99edo%C4%8Desk%C3%A9ho+kraje+v+letech+2011-2020?version=1.0>

Významným prvkem v EVVO se stává ovšem dokument vydaný Výzkumným ústavem pedagogickým v roce 2011. Jedná se o metodickou podporu pro výuku průřezových témat pod názvem „Doporučené očekávané výstupy“. (Doporučené očekávané výstupy, 2011) Ten vznikl z potřeby aktualizace a upřesnění environmentálních témat jako takových, ale obsahuje nejen jejich charakteristiky a definované očekávané výstupy, nýbrž také potřebné informační zdroje k jejich naplnění. Část této publikace je také věnována EVVO. Tým odborníků, kteří toto téma zpracovávali, nabízí pedagogům nový pohled na rozvoj klíčových témat v daném tématu i očekávané výstupy v návaznosti na jednotlivé tematické okruhy v RVP. Oblast EVVO je pak rozšířena o pojem klíčových témat, která mají vést k rozvoji odpovědného environmentálního chování.

Co se týká přímé realizace EVVO na školách, dochází k ní na základě dlouhodobého plánu Environmentální výchovy, který je součástí koncepčního záměru školy ve výchovně-vzdělávacím procesu. Tyto plány mají respektovat regionální podmínky, ve kterých se škola nachází. Mají reagovat na požadavky vycházející z vývoje společnosti a zároveň i z trendů v dané oblasti. Dlouhodobý plán navíc stanovuje určité, konkrétní cíle, kterých chce škola dosáhnout, zároveň stanovuje i prostředky, kterých chce k jejich dosažení použít. Tento plán pak doplňuje střednědobý plán EVVO, ten by měl být pružným právě co do změn požadavků na obsah EVVO, tak by měl reagovat i na výsledky činnosti z předchozích období a reagovat i například na nové podněty z řad pedagogů, případně rodičů, či vzešlých z různých setkání (například koordinátorů EVVO). Zároveň zčásti, avšak již v konkrétnější úrovni specifikuje cíle v EVVO a metody, kterých bude při jejich plnění využito. Věcným a praktickým odrazem těchto dvou plánů je pak Roční plán EVVO, který vzniká spoluprací koordinátora EVVO a vedení školy. Ten stanovuje konkrétní úkoly, integraci učiva environmentální výchovy jako průřezového tématu do jednotlivých předmětů a ročníků.

Environmentální výchova má tedy vést žáky k pochopení propojenosti samotného člověka, lidské společnosti a životního prostředí. Důležité je, aby získané vědomosti, schopnosti i dovednosti nebyly jen teorií, ale podkladem pro pochopení vztahů mezi člověkem a prostředím, pro schopnost vnímat komplexně všechny aspekty vstupující a ovlivňující tyto vztahy (ekonomické, vědeckotechnické, politické

i občanské atd.). Jde tedy o to, vybudovat v žácích vlastní osobní či skupinovou aktivní zodpovědnost za vlastní život i život společnosti v přírodním prostředí, ze kterého sám jako člověk vzešel, v němž žije a žít bude.

2.4 Témata environmentální výchovy na základních školách

Základní tematické okruhy stanoví Rámcový vzdělávací program a jsou to tyto:

- Ekosystémy – tento okruh je základem pro seznámení žáků s jednotlivými ekosystémy světa, s jejich biologickou rozmanitostí, vztahy mezi nimi, s vlivem člověka na jejich vývoj, s krajinou atd. Smyslem tedy je, aby žáci nejen poznali jednotlivé ekosystémy, ale zároveň si uvědomili jejich význam pro člověka a propojenost lidského života s nimi.

- Základní podmínky života – tato část se věnuje tématu přírodních zdrojů a jejich významu pro člověka, od vody jako nezbytné existenční podmínky pro lidstvo i jako zdroj obživy či energie, přes vzduch a téma ovzduší, půdu až například k přírodním surovinovým či energetickým zdrojům. Má žákům poskytnout nezbytné základní znalosti o těchto zdrojích, o jejich významu pro člověka jako nezbytných podmínek pro jeho život.

- Lidské aktivity a problémy životního prostředí – tento okruh vymezuje lidskou činnost jako činitele změn v životním prostředí. Poskytuje základ pro práci na tématech jako je zemědělství vs. příroda, doprava a přírodní prostředí či rozvoj a dopady průmyslu. Jedná se tedy přímo o aktivity člověka a jejich propojenost s životním prostředím. Jde tedy ve spojení s ostatními okruhy o vytváření základů pro zodpovědné chování a rozhodování dle principů trvale udržitelného rozvoje.

- Vztah člověka k prostředí - zde jsou zahrnuta témata týkající se zdraví, zdravého životního stylu ve vztahu k životním a přírodním podmínkám, téma lokálního prostředí a propojenost s životem obyvatel, i pohled na rozdílnost života v různých místech světa či otázku globalizace. Dá se říci, že jde o vytváření otevřeného a objektivního vnímání nejen vnímání já a životní prostředí, ale také ti ostatní a životní prostředí.

Samotné téma environmentální výchovy lze rozčlenit do několika oblastí, pro které jsou stanoveny určité rámcové cíle. V jejich komplexu pak je cílem vytvořit u žáků určitý soubor schopností, znalostí, dovedností a postojů, které vedou k zodpovědnému životu nejen ke společnosti, ale také k životnímu prostředí.

Jedná se o oblasti (Broukalová, 2011):

- Vztah k přírodě
- Vztah k místu
- Ekologické děje a zákonitosti
- Environmentální problémy a konflikty
- Připravenost jednat ve prospěch životního prostředí

Konkrétní témata, kterým je možné se v environmentální výchově věnovat, a přístupů, jak na ně nahlížet, je mnoho. Také je možné na ně nahlížet z různých hledisek. Pro žáky je patrně tím nejjednodušším pohledem rozdělení na lokální, tedy regionální, a globální témata či problémy životního prostředí, nebo jejich rozčlenění dle jednotlivých částí životního prostředí či podmínky, kterým se může pedagog po delší dobu věnovat (les, voda, vzduch atd.). Jsou samozřejmě možná i jiná členění, avšak záleží jednak na věku zapojených žáků, na jejich schopnostech a dovednostech. Výše zmíněná rozdělení jsou ovšem z mého pohledu srozumitelná, jasná a snadno pochopitelná.

2.5 Metody a možné formy EVVO

Realizace environmentální výchovy nabízí využití řady didaktických metod a forem výuky k práci s žáky. Výukovou metodu lze definovat jako konkrétní podobu vyučování, jako konkrétní postup při vyučování směřující k určitému cíli. Při volbě metody pak z pedagogického hlediska musí být brán zřetel na řadu hledisek. Jedná se o věk a úroveň psychického i fyzického vývoje žáků, se kterými pedagog pracuje, cíle, ke kterým má výuka směřovat, podstatné jsou také časové možnosti a také podmínky, v nichž probíhá vzdělávací proces. Jiné možnosti pro realizaci bude mít pedagog městské školy, která ani nemá školní pozemek, městský park nebo les jsou daleko. Jinak může pojmout určité téma pedagog z vesnické školy s pozemkem s funkční školní zahradou a lesem vzdáleným několik kroků. Důležité je i klima třídy či zvláštnosti třídy.

Pedagogická praxe navíc ukazuje, že pro žáky jsou přínosnější vždy aktivity ve spojení s vlastním poznáváním a prožíváním, jak je již uvedeno v citátu připisovaném Konfuciovi: „Řekni mi, a já zapomenu. Ukaž mi, a já si možná zapamatuji. Zapoj mě, a já pochopím.“ (Jílek, 2013)

To, jaké metody pedagog zvolí, je právě závislé na řadě aspektů vstupujících do výchovného procesu. Na jejich třídění je možné nahlížet z mnoha pohledů. Dle Skalkové pak je možné třídit metody z hlediska psychologického, procesuálního, logického, organizačního, intelektuálního a didaktického. Z didaktického pohledu je pak možné je rozčlenit na:

- metody slovní: monologické metody (např. vysvětlování, výklad), dialogické metody (např. rozhovor, dialog), metody písemných prací (např. písemná cvičení), metody práce s učebnicí, knihami atd.
- metody názorně demonstrační: pozorování předmětů a jevů, předvádění (činností, pokusů), demonstrace statických obrazů, projekce statická a dynamická
- metody praktické: nácvik pohybových a pracovních dovedností, laboratorní činnosti žáků, pracovní činnosti, grafické a výtvarné činnosti.

Z pohledu environmentální výchovy mezi základní metody využitelné při její realizaci pak patří:

- metody slovní: Jde o metody, které žákům informace předávají zprostředkovaně. Jedná se tedy o formu klasického výkladu, besedu či rozhovor. Do jaké míry je tato metoda účinná, může posoudit každý učitel či lektor sám. Je možné ji propojit s využíváním ITC. Pokud je doplněna například SMART-souborem či prezentací, stává se jistě zajímavější, avšak pozornost žáků je časově omezena a navíc závislá i na jejich věku.

- vlastní práce s textem: Tato metoda je postavena na práci s učebnicemi, encyklopediemi, odbornými časopisy apod., ale v dnešní době také s internetem. Na tuto činnost pak dále navazují pracovní sešity či listy. Na jednu stranu vede tato metoda nejen k samostatnosti, rozvíjí také schopnost porozumění textu, resp. na ní staví. Avšak rozhodně není vhodná pro všechny žáky. Je časově náročná. Problematická může být například pro žáky s SPU a nepoužitelná je u mladších dětí. U práce s internetovými zdroji nastupuje další problém, žáci nejsou schopni posuzovat jejich věrohodnost a ani v záplavě „vygooglených“ informací najít ty správné.

- praktické činnosti: Metody postavené na praktických činnostech umožňují poznání prostřednictvím vlastního zážitku. Ten napomáhá k osvojení a ukotvení již

získaných či nových vědomostí. Mohou být založené například na pozorování přírody, případně zaměřené na splnění určitého úkolu. Je zde možné zaměřit činnosti na školní zahrady, tvorbu bylinných záhonů či zakládání tzv. koutků přírody a následnou činnost v nich. Může tedy jít o dlouhodobou činnost. Nejde zde jen o rozvoj kognitivní stránky žáka, ale také o rozvoj vztahu žáků k práci. Navíc se zde nabízí i možnost laboratorních prací nebo experimentů. Tyto metody jsou navíc vhodné pro jakýkoliv věk.

- didaktická hra: Hra sama o sobě je přirozenou činností dítěte, a tak je její využití v pedagogické činnosti samozřejmé. Hra umí žáky zaujmout, staví na jejich zvědavosti a nadšení. Didaktická hra je pak řízeným učebním procesem. Její využití je ovšem podmíněno mnoha faktory. Na jednu stranu je prostředkem pro rozvoj paměti, fantazie, myšlení i logiky, na druhou stranu didaktická hra jako taková musí být uzpůsobena reálným podmínkám, má být dobře zorganizována, vést k určitým a jasně vymezeným cílům. Hry mají zapojovat pokud možno celou třídu a být přiměřené věku zapojených žáků a jejich schopnostem, vycházet z podmínek prostředí, respektovat naladění žáků. Navíc zde hraje určitou roli i klima třídy a osobnost učitele. Hry je možné pak nahlížet jako na činnosti zaměřené na osvojování si určitých znalostí, či „hry na něco“, hry simulační odrážející realitu spojené například s rozvojem kritického myšlení atd. Hry mohou rozvíjet tedy řadu klíčových kompetencí od občanských, komunikativních či k řešení problému.

- skupinová práce: Tato metoda vede ke kooperaci žáků, umožňuje začlenění všech. Napomáhá rozvoji komunikačních schopností, rozvíjí kooperaci, umožňuje žákům vyjádřit svůj vlastní názor. Zároveň podporuje odpovědnost za odvedenou práci, umožňuje žákům nahlédnout do názorů druhých, učí schopnosti hledat a přijímat kompromis. Záporné aspekty jsou špatné zapojení některých žáků nebo například to, že se prostě „vezou“, aniž by plnili svou část úkolu.

- e-learning: Využívání této metody stojí na pečlivé přípravě. V rámci EVVO během četných projektů vznikla řada e-learningových portálů. Jejich kladem bývá napojení na region, např. u projektu „Putování prostorem a časem“, a dále přitažlivost pro žáky. Samozřejmě prohlubuje počítačovou gramotnost. Na druhou stranu jde o přenesení výuky z přírody opět do lavic. Ztrácí přirozené schopnosti učit

se přirozenou zkušeností. Navíc kvalitních projektů v této oblasti není mnoho a pak nejsou často vhodné pro mladší žáky.

V rámci EVVO se také nabízí řada vyučovacích forem. Vyučovací formu lze definovat jako konkrétní podobu vyučování složenou z jednotlivých metod. Jakou pedagog zvolí, je opět na jeho zvážení možností jak skupiny, se kterou bude pracovat, tak svých. Tou nejčastěji využívanou je pak projektové vyučování.

3 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ, METODA A PROJEKT

V této kapitole se podrobněji věnuji metodě projektu, jejímu historickému vývoji, využití v environmentální výchově, a to vzhledem k tomu, že tuto metodu používám v praktické části své bakalářské práce.

3.1 Projekt a jeho historický vývoj

Zapojení projektového vyučování jako formy výuky předpokládá pečlivou přípravu. Jde totiž o komplexní metodu, která v sobě zahrnuje jiné jednodušší metody, které se věnují jednomu tématu a směřují k závěru v podobě určitého cíle nebo cílů. V jistém smyslu se dá říci, že jednotlivé metody jsou náplní, projektové vyučování je pak zastřešuje. Je jejich rámcem. Navíc nejde jen o předávání pouhých znalostí, tedy o teorii, ale do projektového vyučování má vstupovat propojenost s praxí, s realitou, již se téma dotýká. Jde tedy o to poskytnout žákům možnost téma nejen prožít, neboť projektové vyučování část volí metody založené na vlastní činnosti zapojených žáků, ale zároveň jej pochopit v širším kontextu vycházejícího ze skutečného světa. Propojenost právě s praxí zvyšuje motivaci a zájem o téma, kterému se projektové vyučování věnuje.

Historicky lze vznik projektového vyučování zařadit do poloviny 19. století. Její rozvoj však nastává v souvislosti s pragmatismem, který vstupuje do pedagogiky jako směr přistupující ke vzdělání jako k činnosti směřující k přípravě na praktický život, na řešení reálných problémů. Nemá tedy stavět pouze na encyklopedickém osvojování si poznatků, má rozvíjet osobnost žáka prostřednictvím vlastního objevování, skrze vlastní zkušenost. Žák je vnímán jako aktivní účastník vyučovacího procesu. Americký pragmatismus se tak staví proti tehdy převládajícímu Herbartovu přístupu. Mezi představitele pragmatismu a jeho zakladatele lze považovat John Dewey a Williama Kilpatricka. John Dewey se velmi věnoval osobnosti žáka, jeho kladný vztah k sociologii dal výchově společenský rozměr. „Jeho obrovskou předností bylo, že ve svém pedagogickém systému spojil psychologické hledisko s hlediskem sociologickým.

Na jedné straně přizpůsoboval obsah a metody školní práce dětské psychice, na druhé straně si přál, aby výchova odpovídala i potřebám společnosti, pomáhala je

řešit a ve svém materiálu uváděla děti do zkušeností společnosti a do hranic a forem jejího života.“ (Kratochvílová 2006, s. 26 – 27)

Jeho nástupce William Kilpatrick roku 1918 uveřejňuje první práci věnovanou projektové metodě, kde klade důraz na odklon o učení teoretických poznatků a definic k řešení reálných problémů. Také v následujících letech nacházel tento přístup své následovníky, kteří se inspirovali tímto přístupem. Například prvky pragmatické metody nalezneme v pedagogickém přístupu činné školy. Do české pedagogiky pak vstupuje ve 30. letech 20. století. Věnuje se jí například Václav Příhoda, který ji využívá v zakládaných pokusných školách. Jako vhodné metodě se jí věnuje také například Rudolf Žanta ve své knize „Projektová metoda. Pokus o řešení pracovní školy.“

Cílem projektového vyučování není jen dosažení cílů vytyčených pedagogem, tedy předání poznatků a získání určitých dovedností, ale také formování osobnosti žáka, rozvíjení jeho samostatnosti, vlastní aktivity, zodpovědnosti, komunikačních schopností či schopnosti kooperace. Zároveň rozvíjí myšlení, fantazii či logické uvažování. Jeho cílem pak může být i formování hodnot a postojů.

V kontextu politického a společenského vývoje ovlivněného zejména druhou světovou válkou a následným historickým vývojem je v našich zemích tato metoda zapomenuta. Do popředí zájmu se dostává až po roce 1989. S rozvojem našeho školství, s pluralitou vzdělávacích programů a s rozvojem alternativních škol, začíná vzrůstat zájem o projektové vyučování. Je mu věnována pozornost i na odborné úrovni. Roku 1995 vychází publikace Jitky Kašové „Škola trochu jinak – projektové vyučování v teorii i v praxi“ poskytující praktické náměty k realizaci. Projektovému vyučování se například dnes věnují J. Kratochvílová, J. Valenta či M. Vybíral.

Projektová metoda pak z pedagogického hlediska je metodou vedoucí žáky ke zpracování jednotlivých úkolů – projektů, při níž díky tématu a individuálnímu zapojení žáků dochází ke změně vnější motivace na vnitřní. Jde tedy o didaktickou činnost vedoucí k určitému cíli, v níž se žák, který je spojený s naplněním cíle vlastním zájmem, mění z objektu výchovy na subjekt. Učitel či vychovatel pak má úlohu rádce, žáci jsou aktivními řešiteli, hledající jak způsoby, metody a možnosti naplnění cíle, tak jej naplňují.

Definice projektu ovšem existuje řada, všechny mají společné prvky, avšak nejsou plně jednotné. Každopádně na projekt lze nahlížet jako na určitý jasně definovaný úkol či řadu úkolů, které staví na vlastní aktivitě žáků, na jejich rozhodování a naplňování, codo postupů řešení či způsobů směřujících k určitému konkrétnímu a smysluplnému cíli, kterým může být osvojení si určitých vědomostí, dovedností spojené a ovlivňováním postojů a hodnot. Je tvořen určitými aktivizujícími metodami, staví na individuální i skupinové práci, vede k samostatnosti i kooperaci, propojuje znalosti z různých oborů, je spojen s reálným životem, napomáhá rozvoji klíčových kompetencí.

Na projekty lze nahlížet také z mnoha hledisek. Jejich dělení vychází přímo ze způsobů a forem jejich naplňování.

- dle počtu zapojených žáků plnících daný úkol:
 - plněné jedním žákem, tedy individuální
 - plněné kolektivem: skupinové, třídní, celoškolské či meziškolské
- dle času, který jim je věnován:
 - krátkodobé: v rozsahu jednoho či dvou dnů
 - střednědobé: doba trvání do jednoho týdne
 - dlouhodobé: delší než jeden týden
- dle iniciátora či navrhovatele projektu:
 - iniciované samotnými žáky
 - iniciované pedagogem či školou
- dle prostředí, v němž probíhají, kde dochází k jejich naplnění:
 - domácí
 - školní
 - jejich kombinací
- dle toho, zda navazují obsahem na jeden předmět či propojují více předmětů:
 - jednopředmětové
 - mezipředmětové – propojující a využívající příbuzných předmětů

Kilpatrick pak doplňuje členění dle účelu, v dnešní době lze jeho hledisko z pohledu smyslu projektu či jeho účelu a cíle pojmut takto:

- problémové vedoucí k objasnění, pochopení určitého jevu či problému
- konstruktivní, jehož cílem je od prvotní myšlenky dospět k realizaci v podobě určitého věcného, materiálního produktu
- hodnotící směřující například k posouzení přístupů a dopadů realizace nové zástavby na zemědělské půdě
- vedoucí k osvojení si určité dovednosti, které sledují jako cíl osvojení si určité dovednosti např. v podobě vyhledávání a fotografování ptačích hnízd

Mnoho autorů pak doplňuje u jednotlivých pohledů další možné varianty. Například J. Maňák u hlediska trvání doplňuje ještě mimořádně dlouhé projekty, které probíhají například po dobu celého školního roku v souběhu se školní výukou. Kilpatrick pak doplňuje v dělení dle účelu ještě projekt spojený s estetickým prožitkem. Je nutné si uvědomit, že vlastně ani samotné členění na projektovou výuku, metodu a projekt jako takový není v dnešní pedagogické teorii ani v literatuře jednoznačný.

U mnoha autorů nalezneme řadu definic projektového vyučování, metod i projektů, jež se vzájemně prolínají, ačkoli popisují jen jeden či druhý z pojmů. Podstatné tedy jsou ony základní kameny v podobě obecných zásad platících pro projekt, projektové vyučování i projektovou metodu:

- úkol by měl vycházet z potřeb a zájmů žáků
- má navazovat na realitu, souviset s běžným životem
- má přinášet nejen nové znalosti, ale má být postaven na činnostech, vlastní aktivitě žáků
- žáci jsou objektem projektu, podílí se na jeho tvorbě, realizaci i hodnocení, jsou tedy jeho aktivními účastníky
- projekt má zapojit žáky v oblasti myšlení, vlastní práce i vlastního zájmu
- má rozvíjet kognitivní stránku žáka, ale také jeho dovednosti, postoje a hodnoty

- má rozvíjet samostatnost jedinců i skupin, spolupráci, odpovědnost
- má, pokud je to možné, využívat mezipředmětových vazeb
- významný není jenom cíl, ale také cesta

Zapojení projektů do výuky předpokládá pečlivou přípravu. První fází je volba námětu projektu. Ten může vycházet jednak od žáků, ale také od pedagogů. Námět může reagovat také na podnět od rodičů či školy jako takové, avšak je důležité, aby byl pro zapojené děti zajímavým, aby je dokázal připoutat. Témata pak vzhledem k požadavku na propojení s realitou by měla mít například regionální charakter. Další fází je plánování projektu, kdy je nutné zvážit jednak časové možnosti, jednak prostředí, kde bude projekt probíhat. Prostor není samozřejmě nutné jen zúžit na jedno. Projekt může využívat jak prostředí školy, tak jejího okolí, může být zpracováván doma, či v rámci pobytu například na školním výletě či například víkendovém pobytu. U časových možností je dobré přihlížet k projektu vzhledem jeho zapojení do vyučování, kdy krátkodobé projekty mohou být realizovány v rámci výukové hodiny, naopak dlouhodobé mohou být naplňovány pozvolna v rámci předmětů, které téma propojuje. Je důležité také zvolit výstup projektu či formu jeho zakončení, může to být určitý materiální výstup v podobě například brožury, panelů referujících o projektu a jeho jednotlivých výstupech, či v propojení s informačními technologiemi například powerpointová prezentace. Projekty mohou zakončovat samostatné projektové dny, kdy žáci sami mohou svou práci prezentovat, a to například před třídou, školou, rodiči. V této fázi je také důležitá příprava informačních zdrojů a pomůcek. Důležité je také upřesnit si jeho realizaci, organizaci či způsob jeho hodnocení. V této fázi jde i o stanovení určitých cílů, kterých chceme dosáhnout. Třetí fází je samotná realizace projektu postavená na aktivní činnosti žáků. Při realizaci se mohou ovšem objevit i další témata či možnosti, které žáky mohou zaujmout. Je možné i zvážit jejich doplnění do projektu. Mohou být jeho nečekaným rozšířením, které tím, že vyplyne ze samotného průběhu a z iniciativy zapojených žáků, bude velmi poutavým tématem. Může se ovšem také ukázat, že některá ze zvolených metod není vhodná, že některé zařazené podtéma je žákům vzdálené a jeho zpracování obtížné. Je nutné, aby pedagog reagoval na vývoj projektu, aby vnímal zapojené žáky a jejich zájem, reagoval i na pocity dětí, které jejich práci mohou ovlivnit. To je důležité zejména při práci ve skupinách. Poslední fází je závěr projektu

a jeho hodnocení. Hodnocení se netýká jen výstupů projektu a dosažených cílů, ale také jeho průběhu a práce žáků. Zde je prostor nejen pro vyzdvížení vědomostí a znalostí, kterých žáci užili, případně je získali, ale také osobních kvalit žáků jako je zručnost, pracovitost, aktivita, schopnost spolupracovat, ochota apod. Součástí hodnocení pak má být samozřejmě i reflexe, která dá žákům prostor pro vyjádření toho, co jim projekt dal, co se dozvěděli, a zejména to, jak se jim pracovalo, jaké překážky překonávali, jak se s nimi vyrovnávali. Je to i prostor pro vyjádření názoru, jak se jim projekt líbil a jak se při něm cítili. Samozřejmě je to i prostor pro diskuzi nad jeho možným pokračováním, či volbou jiného tématu, případně nad tím, jak je možné se získanými vědomostmi či dovednostmi dále pracovat.

Projekty či projektová výuka pak s sebou přináší také řadu úskalí. Jednak projekt může být náročný, neodpovídající schopnostem zapojených žáků. Případně mohou být náročné jeho části. Pak je důležité, aby pedagog dokázal aktuálně reagovat na tento problém a měl v záloze jinou, snazší variantu. Žáci u dlouhodobých projektů mohou ztrácet motivaci, zde je podstatné, aby s rozdělením projektu do jednotlivých částí přicházela i průběžná motivace. Dalším rizikem se jeví také práce se zdroji informací, pedagog by měl mít již samozřejmě některé zdroje v podobě např. publikací připravené, ale je podstatné, aby žáky navedl jak a co v nich vyhledávat, jak s nimi pracovat. Zároveň i zvolené metody nemusí být vhodnými. U internetových zdrojů je tato pomoc víc než důležitá. Pedagog sám by měl projekt průběžně revidovat, kontrolovat jeho postup, průběžně hodnotit, jak je naplňován. Je nutné také dobře zvážit, z jakých podmínek vycházíme. Další problémy může přinášet také skupinová práce. Jedná se například o malé zapojení některých žáků, nespolupráce mezi členy skupiny, špatné složení skupiny, špatná organizace práce.

3.2 Projekty v environmentální výchově a klíčové kompetence

Projekt jako vyučovací metoda patří k aktivizujícím metodám, které vhodně doplňují metody tradiční. Při své realizaci vyžaduje aktivní zapojení žáků, vedou k rozvoji jejich myšlení, kooperaci, kreativity, spolupráce, komunikace, tvořivosti, odpovědnosti. Projektová výuka jako taková je pak kombinací frontálního a skupinového vyučování. Poskytuje tedy prostor jak pro získávání znalostí, tak osvojování si řady dovedností. Staví na otevřeném vyučování respektujícím osobnost žáka a zároveň i cíl, kterého chce pedagog dosáhnout. Sestává se z řady dílčích úkolů

a aktivit, při kterých si zapojení žáci ukotvují a rozšiřují již získané znalosti i dovednosti.

Projekt v environmentální výchově nabízí mnoho možností pro zpracování různých témat a propojení či využití znalostí z řady předmětů, staví tedy na mezipředmětových vazbách. Témata, která se zde nabízejí ke zpracování, by měla být navázána na region. Právě environmentální výchova je tématem, které k tomuto zaměření přímo vybízí a projekt jako takový, ať dlouhodobý či krátkodobý, řešený individuálně či skupinově, je metodou, která nabízí možnosti, jak naplnit cíle environmentální výchovy jako takové. Samotný projekt vede k rozvoji klíčových kompetencí žáků a k formování osobnosti. V případě klíčových kompetencí se jedná o určité schopnosti, které jsou v jistém smyslu univerzální. Žák je může rozvíjet a používat ve všech předmětech, zároveň se stávají základem pro jeho budoucí profesní vzdělávání, uplatnění v životě i v zaměstnání. Jde například o umění se učit, dokázat se domluvit, respektovat druhé atd. Ve spojení s cíli environmentální výchovy obecně i s cíli danými samotným projektem je tedy projekt účinnou metodou pro budování osobnosti zodpovědné za svou budoucnost i budoucnost svého okolí a životního prostředí.

Klíčové kompetence:

- kompetence k učení – žák efektivně využívá různé strategie učení k získání a zpracování poznatků a informací, hledá a rozvíjí účinné postupy ve svém učení, reflektuje proces vlastního učení a myšlení. V případě EVVO se jedná o zjišťování informací týkající se životního prostředí, uchopení jeho problémů a to i na globální úrovni, ujasnění si environmentálních pojmů. Sám dokáže formulovat propojenost života člověka a prostředí, uvědomuje si dopady lidských činností. U projektů se jedná o práci s informacemi a jejich využití při řešení jednotlivých dílčích úkolů.
- kompetence k řešení problémů – žák kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro svá tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhájí podložené závěry. V případě environmentálních témat se jedná např. o pochopení lokálního problému, jeho uchopení, včetně jeho příčin a důsledků. Žák je schopen tyto poznatky zformulovat, navrhnout jejich případné řešení, své názory mít podloženy a obhájit si je. V projektu může pak jít o promítnutá obecných poznatků do lokálního tématu a jeho reálná vyhodnocení.

- kompetence komunikativní – žák rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení, správně a věcně argumentuje; v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění. Zde si žák vytváří vztah k životnímu prostředí v kooperaci s druhými. Dokáže formulovat své vlastní postoje k problémům životního prostředí. Zajímá se o problematiku na všech úrovních. Využívá informačních technologií. V případě projektu postaveném na skupinové práci se jedná o naslouchání názorům a vnímání postoje druhého. Sám svůj názor dokáže věcně obhájit, podložit, případně jej i změnit.

- kompetence pracovní – žák se aktivně zapojuje do oblasti Svět práce, rozvíjí znalosti k pracovnímu uplatnění. Sám rozvíjí svou environmentální zodpovědnost vzhledem k vlastní práci a jejím dopadům na životní prostředí, zároveň si uvědomuje i vliv životního prostředí na život svůj a druhých. V propojenosti s vlastní činností dbá ochrany životního prostředí i kulturních památek a společenských hodnot. V případě projektu si uvědomí v rámci svého aktivního zapojení dopady rozhodnutí a činností člověka v případě daného tématu.

- kompetence sociální a personální – žák umí spolupracovat, řídí své jednání a chování, umí pomoci, respektuje druhé. V rámci EVVO se jedná o spolupráci při ochraně a péči o životní prostředí, a to na všech úrovních, a i o rozvoj takových stránek osobnosti, jako je tolerance, ohleduplnost, zodpovědnost. Projekt pak vede žáky ke spolupráci, napomáhá rozvíjet environmentální zodpovědnost.

- kompetence občanské – žák si uvědomuje význam společenských norem a zákonů, respektuje, chrání kulturní dědictví a tradice, dokáže zodpovědně pomoci. V oblasti EVVO pak chápe a rozhoduje se v rámci zachování trvale udržitelného rozvoje společnosti a zároveň respektuje požadavky na kvalitu životního prostředí. Život je pro něj nejvyšší hodnotou. Ví, jak se v přírodě chovat, a to i vzhledem k bezpečnosti a ochraně svého zdraví. Vytváří si citlivý vztah k přírodě a životnímu prostředí jako takovému.

Projekt tedy napomáhá k rozvoji osobnosti žáka ve všech oblastech klíčových kompetencí a ve spojení s environmentálními tématy je optimální metodou pro vytváření žádoucích postojů a hodnot, které jsou v přímém vztahu k přírodě a její ochraně.

4 ŠKOLNÍ DRUŽINA JAKO MIMOŠKOLNÍ VÝCHOVA

Vzhledem k tématu své bakalářské práce zařazuji kapitolu o školních družinách jejich funkci, činnostech a metodách. Zároveň se zde věnuji popisu dětí mladšího školního věku.

4.1 Školní družina a její funkce

Školní družina je zařazena do systému vzdělávání jako zařízení pro výchovu mimo vyučování a je určena především pro žáky prvního stupně. Nejdůležitější funkcí tohoto zařízení je umožnit žákům trávit volný čas mezi vyučováním a příchodem domů plnohodnotně a smyslně. Na rozdíl od školního vyučování nemá pevně stanovená témata, ovšem stanovuje si v rámci vlastního ročního plánu práce určité oblasti, kterým se bude během školního roku věnovat. Vychovatelky tak mají možnost plánovat a volit si činnosti takové, aby dokázaly žáky zaujmout a daná témata jim vhodně přiblížit a žáky do nich zapojit, záleží tedy na schopnostech vychovatelky, jak vhodně dokáže žáky k činnostem motivovat. Činnosti v družině se podílejí na rozvoji osobnosti žáka nejen v oblasti kognitivní, ale také po stránce povahových vlastností. I dětem méně nadaným umožňují tak zažít pocit úspěchu nebo pocit přijetí. Cílem družiny je tedy rozvoj všestranně harmonicky rozvinuté osobnosti žáka po všech jeho stránkách.

Lze tedy definovat jasně tři základní funkce školní družiny, na kterých shodnou různí autoři:

- **sociální:** školní družina přebírá zodpovědnost za žáka v době, kdy jsou jeho rodiče v zaměstnání, navíc v dnešní době děti tráví v družinách čím dál více času. Jejich čas doma je pak naplněn školní přípravou, večeří a odpočinkem, kdy času stráveného s rodiči ubývá. Školní družiny tak zároveň mohou vyrovnávat rozdíly mezi materiálními či psychologickými podmínkami, v nichž dítě vyrůstá. Zároveň se zde dítě zdokonaluje v komunikačních dovednostech, osvojuje si pravidla slušného chování, učí se respektovat druhé, spolupracovat.
- **výchovná a vzdělávací:** kromě uspokojování vlastních zájmů dětí jsou rozvíjeny i jejich schopnosti, ačkoli nejde o cílené vzdělávání. Tím, že jsou prostřednictvím činností ve školní družině rozvíjeny hodnotné zájmy dětí, rozvíjí se

i jejich dovednosti, schopnosti. K tomuto rozvoji dochází skrze různé činnosti, které jsou dětmi přijímány jako přirozené, tedy skrze různé hry a zajímavé aktivity, čímž je jejich rozvoj přirozenější. Zároveň se formují morální postoje a hodnoty dětí. Co se týká přímé přípravy na vyučování, např. vypracování domácích úkolů, nemusí tyto činnosti být přímou součástí náplně školní družiny. Spíše záleží na domluvě školy, rodičů i na vhodném zázemí, materiálních podmínkách družiny.

- zdravotní a hygienická: školní družiny jsou prostředím, které může dítěti napomoci formovat správné postoje v oblasti zdravého životního stylu. Tím, že je dětem umožněn dostatečný pohyb a to zejména venku, jsou často zařazovány tělovýchovné a pohybové aktivity, je v dětech pěstována nejen láska k pohybu jako k součásti běžného života, ale i je takto kompenzován čas strávený v lavicích. Zároveň se upevňují v běžném režimu školní družiny základní hygienické návyky.

Funkce se samozřejmě prolínají, doplňují. Mezi funkce volnočasových aktivit patří také funkce preventivní. Jedná se o funkci, kdy pokud se žáci naučí plnohodnotně a smysluplně využívat svůj volný čas, nebudou v budoucnu tolik ohroženi například sociálně-patologickými jevy. Tato funkce v dnešní době nabírá čím dál více na významu. Zároveň je ve školní družině i prostor pro veřejně nebo obecně prospěšné činnosti.

4.2 Činnosti a metody ve školní družině

To, čím je čas žáků ve školní družině naplněn, záleží na vychovateli. Každopádně čas má být rozdělen a naplňován dle jejich potřeb a vzhledem k jejich aktuálnímu stavu, k únavě. Činnosti v družině jsou tak rozděleny na:

- odpočinkové činnosti: tyto činnosti mají odstranit únavu, jsou tak zařazovány zejména v době, kdy ráno žáci přicházejí do družiny, a po obědě, případně vzhledem k potřebám žáků i během dne. Je možné sem zařadit poslech, klidné zájmové hry, četbu atd.

- rekreační činnosti: tyto činnosti jsou zaměřeny na aktivní odpočinek, kdy slouží jednak k obnově sil a zároveň jsou naplněny sportovními, pohybovými a dalšími „živějšími“ aktivitami. Prioritně by měly realizovány zejména venku, a to jak organizovanou formou, tak i ve formě spontánních činností. Tyto činnosti jsou vlastně kompenzací doby vyučování, není proto překvapivé, že jsou jednak mnohdy rušnější.

- **zájmové činnosti:** náplní těchto činností jsou aktivity zaměřené na rozvoj osobnosti dítěte. Jejich široké spektrum zahrnuje jak činnosti kreativní, tak například činnosti vedoucí k rozvoji pohybových dovedností, manuální zručnosti atd. Do určité míry tyto činnosti kompenzují případný školní neúspěch, jsou prostředkem seberealizace. Je zde i důležitá spontaneita a vlastní aktivita dětí, což ovšem nevylučuje jejich organizovanost. Tyto činnosti právě ovlivňují i trávení volného času v budoucnosti. Pokud se žáci naučí čas trávit smysluplně, nepodléhat pocitu nudy a nenaplněnosti, budou jejich tendence podlehnout různým „náhražkám“ v podobě počítačové reality, agresivity směřované jak vůči sobě či k okolí a k dalším menší.

- **příprava na vyučování:** ta zahrnuje takové činnosti, které souvisejí s plněním školních povinností. Zde je prostor pro didaktické hry navazující a přiměřeně rozšiřující školní učivo, exkurze či procházky, při nichž dochází k ověřování školních poznatků či různé praktické činnosti.

Činnosti ve školní družině jsou tedy praktickým naplněním jejich funkcí. Zároveň je také velmi důležitá volba samotných metod. Školní družina poskytuje prostor pro využití takových metod, pro které není prostor ani čas či vůbec možnost jejich využití ve výuce. Jednotlivé metody práce pak lze definovat jako určité, záměrné postupy či kroky, kterými chce pedagog dosáhnout předem určených cílů, a zároveň do kterých je zapojen on i žáci. To, jakou metodu je vhodné použít při samotných činnostech, záleží na několika aspektech. Jednak jde o věk dětí, jejich schopnosti a dovednosti. Rozhodující je také cíl, kterého chceme dosáhnout. Zároveň nelze samozřejmě opomenout ani vnější podmínky i samotné schopnosti, zkušenosti a znalosti pedagoga. Kritérií, podle kterých je možné metody třídit, je mnoho. Lze se na ně dívat podle aktivity žáků, dle zařazení metody do fáze výuky (motivační, hodnotící, aplikační), dle uplatňovaných myšlenkových operací nebo podle počtu zapojených žáků. Toto jsou samozřejmě jen některá z možných kritérií.

Základním dělením však rozčleňuje metody na tyto tři skupiny:

- **slovní:** sem spadá přednáška, výklad, diskuze, práce s textem atd. Avšak z pohledu zařazení během činností ve školní družině je vhodné například vyprávění, dramatizace, diskuze.

- **Názorně-demonstrační:** tato metoda již více předpokládá zvláštní aktivitu žáků. Jedná se například o projekci statickou či dynamickou, předvádění pokusů či činností a zejména přímé pozorování či poznávání různých předmětů a jevů.

- **praktické:** tato skupina zahrnuje laboratorní činnosti, grafické a výtvarné aktivity, pohybové a praktické aktivity či praktické činnosti.

Je zřejmé, a samozřejmě i ze zkušeností pedagogů je zjevné, že k zařazení do činností ve školní družině jsou vhodné takové metody, které povzbuzují vlastní aktivitu žáků. Je možné tedy z celé řady metod jmenovat například dramatizaci, hry, soutěže, vycházky, exkurze, skupinová práce, komunitní kruh, práce s mapou, logické úkoly, praktické činnosti, poznávání rostlin, přírodnin a živočichů, testy vědomostí, pohybové aktivity, zájmové útvary – kroužky atd. Výčet by byl jistě dlouhý, ale jak jsem již výše zmínila, volby té správné metody je závislý na mnoha faktorech.

4.3 Mladší školní věk

Mladší školní věk je věkem, kdy dítě vstupující do školy, prochází mnoha změnami. Dítě se stává školákem, jeho nová role s sebou přináší nové povinnosti, sociální prostředí, sociální vztahy. Toto období je možné věkově vymezit od šesti až sedmi let, dle vstupu do školy, do 11 až 12 let, kdy jednak přestupuje na druhý stupeň a hlavně se u něj začínají projevovat první známky dospívání jak po fyzické stránce, tak po stránce psychické. Ovšem vzhledem k rychlým změnám, ke kterým v tomto období dochází, je z mého pohledu vhodnější členění tohoto období na mladší školní věk (období 6 - 8 let), střední školní věk (mezi 9. - 12. rokem dítěte), které vzhledem k vývoji dítěte doporučuje Zdeněk Matějček.

Toto období je provázáno nástupem realismu, kdy dítě opouští svět fantazie. Tento realismus je z počátku ovlivňovaný a formovaný autoritami v podobě rodičů, pedagogů. Lze jej popsat jako naivní, dítě autoritám plně důvěřuje, přijímá je. Postupně s vývojem osobnosti se tento realismus mění v kritický, který vrcholí v období dospívání. Každopádně dítě vstupuje do školy a nového sociálního prostředí, kde nejen získává nově znalosti, dovednosti, kde rozvíjí své schopnosti. Zároveň zde dochází k významnému ovlivnění dětské osobnosti a k jeho sociálnímu začlenění.

V oblasti poznávacích procesů dochází k rozvoji ve všech jeho složkách. Vnímání se stává cílevědomým procesem, jeho úroveň koresponduje s úrovní poznávacích procesů, s motivací i s prožitky. Vnímání zároveň souvisí i se stále se

zdokonalujícími smysly. V oblasti myšlení dochází k již výše zmíněnému odklonu od světa fantazie k realitě, ačkoli nedostatečné znalosti, zkušenosti jsou zpočátku ještě stále fantazií doplňovány. Následně dochází k rozvoji logického myšlení, zvyšuje se schopnost logických operací, myšlení je názorné a konkrétní. S postupujícím věkem se tyto operace čím dál více zdokonalují. V oblasti paměti dochází k intenzivnímu rozvoji. Zvyšuje se její kapacita a zároveň i její efektivnější využívání. Zároveň i rychlost zpracování informací je čím dál vyšší. Také každé dítě jako osobnost si buduje v této oblasti své vlastní strategie a následně si uvědomuje i význam opakování.

V oblasti pozornosti v souvislosti s vnímáním, myšlením a dalšími složkami poznávacích procesů dochází jak ke změnám kvalitativním, tak kvantitativním. Rozsah pozornosti vzrůstá, pozornost se stává stabilnější, její kvalita se zvyšuje. Pravdou je, že na počátku je pro dítě velmi těžké udržet pozornost po delší dobu, pro dítě na počátku školní výuky je to velmi vyčerpávající. Postupně se však bezděčnost v této oblasti je nahrazována jejím ovládnutím, rozvíjí se její selektivita a schopnost ji přesouvat dle potřeby.

4.4 Školní družiny a environmentální výchova

Školní družiny plní, jak jsem již výše zmínila, také funkci výchovnou a vzdělávací. Při svých činnostech mají prohlubovat znalosti, schopnosti a dovednosti žáků získané v rámci školního vyučování a zároveň mají vytvářet a upevňovat hodnoty a postoje dětí, napomáhat k všestranně harmonickému rozvoji osobnosti. Uplatnění environmentální výchovy ve školních družinách pak navazuje na již výše zmíněné vzdělávací oblasti a jejich obsahy. Školní družiny umožňují zapojení environmentální výchovy v delším časovém horizontu (jako půlroční či celoroční projekt), prostřednictvím aktivizačních metod (didaktických her, pohybových aktivit, zkoumání i dlouhodobějšího pozorování), s větší intenzitou (např. pravidelně každý týden nebo v určitých blocích několikrát v měsíci) a variabilitou zpracování témat (hudební zpracování, výtvarné zpracování či pracovní činnosti). Zároveň je zde prostor pro práci s encyklopediemi či časopisy, pro doplnění témat různými výtvarnými činnostmi, hudebními činnostmi a hrami, dramatickým zpracováním. Nabízí se zde i uplatnění narativní metody, tedy využití příběhů, jejich emocionality a síly pro rozvoj environmentální citlivosti, vnímání přírodních souvislostí a porozumění přírodě jako

takové ať živé, či neživé. Možností, jak pracovat v družinách s tímto tématem, je samozřejmě mnohem více, ale měla by zde platit zásada, kterou je možné formulovat jako: „Učit se o přírodě, skrze přírodu a v přírodě.“ Z tohoto pohledu by měly družiny při svých činnostech zejména využívat aktivity postavené na vlastní činnosti žáků, které je možné realizovat přímo venku, na školních pozemcích, na školních zahradách, v parcích, na loukách i v lesích, pokud to situování školy umožňuje. Samozřejmě určitý vliv zde sehrávají i materiálové podmínky školních družin. Pochopitelně zde velkou roli sehrává osobnost vychovatele či vychovatelky. Jejich vlastní nadšení, zájem o téma a schopnost děti zaujmout mohou být velkou motivací pro děti samotné.

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA V ZŠ J. V. STICHA – PUNTA V ŽEHUŠICÍCH

Tato kapitola přináší teoretické vymezení environmentální výchovy a dalších souvisejících pojmů. Zároveň se zabývá její historií a jejím legislativním vymezením.

5.1 Základní škola J. V. Sticha - Punta v Žehušicích

Základní škola J. V. Sticha - Punta v Žehušicích je devítiletá základní škola, která je spádovou školou pro dalších jedenáct obcí z okolí. Navštěvuje ji přibližně 160 žáků v devíti třídách a jako jiné malé vesnické školy pociťuje nedostatek žáků. Historicky byla první škola v Žehušicích založena roku 1710, školství má tak v Žehušicích již více než třísetletou tradici. V roce 1995 byla vybudována nová školní budova, která je situována na okraj obce. V sousedství školy se tak nachází kromě velkého školního pozemku, vybaveného sportovištěm a školní zahradou, louka, nepůvodní borovicový lesík a klasická vesnická zástavba. Nedaleko pak teče říčka Doubrava, do níž se vlévá za obcí potok Brslenka. Necelý půl kilometr od školy se pak nalézá přírodní památka Skalka, která je zaměřena na ochranu původních jámových lomů, kde zůstaly odkryty pozůstatky křídového útesu. V současnosti je toto místo zanedbáno, občas sem zajdou děti hledat zkameněliny. V obci dále stojí empírový zámek, při kterém se nachází přírodní památka Žehušická obora zaměřená na chov bílých jelenů, velká část stáda byla odvezena do jiných obor zaměřených na jejich chov. V současnosti jsou zámek i obora v soukromém vlastnictví, nejsou přístupné veřejnosti.

Ve škole se vyučuje dle školního vzdělávacího programu Škola s úsměvem, který je doplněn o Minimální preventivní program, Plán ICT, Školní program proti šikanování a Školní preventivní strategii a Školní plán EVVO. Dlouhodobý plán environmentální výchovy ve škole vychází ze zákonných dokumentů, a to ze zákona č.17/1992 Sb. o životním prostředí, zákona č. 123/1998 Sb. o právu na informace o životním prostředí, zákona ČNR č. 114/1992 SB. o ochraně přírody a krajiny, dále z usnesení vlády č. 1048 týkajícího se státního programu EVVO, vzdělávání a osvěty

v ČR a z metodického pokynu MŠMT k environmentálnímu vzdělávání, výchově a osvětě ve školách a školských zařízeních čj. 32 338/2000 – 22.

Mottem environmentální výchovy na škole je citát G. B. Shawa: „Když jsme se naučili létat ve vzduchu jako ptáci a potápět se do vody jako ryby, zbývá nám naučit se žít na Zemi jako lidé.“ K naplnění EVVO zvolila škola cestu jejího zařazení do všech předmětů v souladu s ŠVP a dále realizací Dne Země. Dlouhodobý plán obsahuje dále dílčí cíle EVVO v oblastech: výchovně vzdělávací, v oblasti používaných metod a forem, v začlenění EVVO do ŠVP, v provozu školy, k vedení žáků ke zdravému životnímu stylu, v oblasti materiálních podmínek pro EVVO. Zároveň stanovuje pravidla spolupráce koordinátora EVVO s vedením školy a pedagogickým sborem a také obsahuje oddíl věnující se ekologizaci školy. Tento plán byl vypracován již v roce 2000, každý rok je aktualizován. Zároveň je jeho součástí i přehled činnosti na daný školní rok. Ten obsahuje roční aktivity v této oblasti výchovy. Škola pravidelně organizuje přírodovědné soutěže a zapojuje se i do jejich vyšších kol, dále jsou žáci vedeni k třídění odpadů, kdy je škola zapojena do Recyklohraní a toto téma zapojují učitelé zároveň do výuky, třídní učitelé mají preferovat školní výlety a exkurze s ekologickou tematikou, při škole funguje zájmový kroužek věnující se chovatelství. Škola také odebírá odborné časopisy a publikace věnující se tématu EVVO (Nika, Příroda), zároveň podporuje další vzdělávání učitelů v této oblasti. Škola zároveň spolupracuje v této oblasti s místním obecním úřadem a s rodiči žáků. Tyto oblasti právě zmiňuje a blíže rozvádí roční plán práce.

5.2 Zdůvodnění realizace projektu

Vzhledem k tomu, že působím jako lektorka environmentální výchovy a akreditovaných seminářů pro pedagogy, často se pohybuji i po jiných školách v regionu a pracuji s pedagogy 1. i 2. stupně základních škol, dále s pedagogy z jejich družin, případně s pedagogy z dalších volnočasových či jiných školních institucí. Z vlastní zkušenosti vím, že úroveň naplňování tohoto průřezového tématu je značně různorodá. Co se týká školních družin, je toto téma zapojeno v ročních plánech vesměs jen jako součást jiných témat, či jen okrajově. Přitom z mého pohledu školní družina nabízí právě onen tolik nedostatečný prostor pro jeho realizaci.

Nejprve jsem se rozhodla zpracovat SWOT analýzu zaměřenou na realizaci průřezového tématu na naší základní škole. Tento druh analýzy patří mezi přehledné

metody umožňující definování silných i slabých stránek zkoumaného předmětu, ale také jeho příležitosti či ohrožení. Její historie sahá již do 50. let minulého století. Posuzování právě silných – Strengths i slabých – Weaknesses stránek, příležitostí - Opportunities a hrozeb – Threats, dává při reálném pohledu poměrně čitelný obraz situace a zároveň může vést k otevření možností, jak danou situaci či problém nejen posoudit, ale i řešit ve smyslu nalezení cesty k zlepšení.

Hypotézy stanovené před SWOT analýzou:

1. Environmentální výchova je na základní škole naplňována v podobě náplně obsahů dalších předmětů a v rámci projektových dnů celoškolních či třídních.
2. Je při ní využíváno přírodních prostředí, která nabízí okolí školy, výuka probíhá dle možností v terénu.
3. Výuka environmentálních témat staví na vlastní aktivitě žáků, klade důraz na propojení teoretických znalostí a praxe např. v podobě praktických cvičení a pozorování.
4. Ve výuce využívá regionální témat a snaží se o vhodné propojení využívání digitální a výpočetní techniky s vlastními činnostmi žáků.
5. Škola má dostatečné vybavení pro realizaci environmentální výchovy a zároveň jej plně při jeho realizaci využívá.

Při své analýze jsem vycházela ze studia třídních knih jednotlivých tříd, dále z rozhovorů s pedagogy, ze studia dlouhodobého a ročního plánu EVVO a ze záznamů z jednotlivých akcí tříd a školy věnujících se tomuto tématu. SWOT analýza byla rozdělena do několika oblastí a ukázala, že k naplňování environmentální výchovy dochází spíše formálně. Škola sice naplňuje EVVO formou zapojení tématu do předmětů, avšak tématu jako takovému je věnováno velmi málo prostoru. Den Země je tak jediným projektovým dnem věnovaným výhradně tomuto tématu, jeho náplní je však úklid okolí školy a obce, paradoxně nikoli například údržba Skalky jako významné chráněné lokality. Děti toto nevnímají pozitivně, jejich vztah k tomuto dni lze definovat jako „den, kdy se neučíme“. Pokud k výuce environmentálních témat dochází, pak se jedná většinou o klasickou výuku v lavicích, bez možnosti aktivního zapojení dětí. Pokud si škola volí výukové programy neziskových organizací, které se

zabývají environmentální výchovou, jde vesměs o přednášky, kde se sejde celá škola např. přednášky o dravých ptácích apod. Málokdy volí pedagogové výuku v přírodě, ačkoli okolí školy k tomu nabízí řadu možností. V letošním školním roce 2014 /2015 se uskutečnila exkurze na skládku odpadu v Čáslavi pro část prvního stupně. Žáci se pravidelně zapojují do sběru starého papíru, škola sbírá elektroodpad, staré baterie. Žáci z prvního i druhého stupně se zapojili do přírodovědných soutěží, kde byla i část věnována EVVO. Avšak i zde šlo pouze o opakování naučených znalostí, kdy sami učitelé ani sami nevěděli, čemu se s žáky v rámci přípravy věnovat. Znalosti žáci tedy obecně získávají, avšak jejich zodpovědný vztah k přírodě a k její ochraně není nijak cíleně posilován.

Závěry SWOT analýzy:

Hypotéza 1. se potvrdila, environmentální výchova je naplňována v podobě náplně obsahů dalších předmětů a zejména v rámci projektových dnů celoškolských.

Hypotéza 2. se nepotvrdila, výuka probíhá zejména ve školních lavicích, jen málo využívá přírodních prostředí.

Hypotéza 3. se nepotvrdila, jde většinou o frontální výuku, která je jen občas doplňována vlastní aktivitou žáků, např. pozorováním počasí a zaznamenáváním teplot v určitém časovém úseku.

Hypotéza 4. se potvrdila částečně. Ve výuce se využívá výpočetní techniky, avšak jde většinou o pasivní využívání. Realizovaná témata jsou spíše obecná, nikoli vázaná na region.

Hypotéza 5. se nepotvrdila, škola má jen málo vhodných pomůcek pro realizaci environmentální výchovy praxí.

SWOT analýza tedy odhalila četné nedostatky v oblasti naplňování tématu EVVO zejména v oblasti aktivizujících metod, malé rozmanitosti témat vázaných na region, využívání přírodních prostředí v okolí školy či nedostatečného prostoru pro jeho realizaci. Zároveň lze říci, že největším ohrožením se jeví nezáměr, a to jak na straně pedagogů, tak žáků či širší veřejnosti. Samozřejmě škola naráží také na nedostatečné materiální vybavení vhodnými pomůckami pro environmentální výchovu, ať se jedná o binokulární lupy, lupy kelímkové či klíče, vývojové skládanky

atd. Zároveň se však ukázaly silné stránky v podobě vybavení digitální technikou, přírodní prostředí obklopujících školu či spolupráce mezi pedagogy. Analýza také ukázala řadu příležitostí, které mohou toto téma v realizaci posunout dál, a to jak ve využívání přírodních prostředí v okolí školy pro výuku, větší zapojení aktivizujících metod, častější realizace EVVO různých předmětech, zařazení EVVO v rámci činnosti školní družiny a školního klubu, projektové dny realizované hravou a zajímavou formou atd.

Hypotézy, které jsem si stanovila před samotnou analýzou, se nepotvrdily. Environmentální výchova je tedy naplňována formálně, málo nebo spíš vůbec nevyužívá přírodních prostředí v okolí školy. Jedná se zejména o frontální výuku, málokdy postavenou na vlastní aktivitě žáků. Škola je dostatečně vybavena výpočetní technikou a interaktivními tabulemi, nemá ovšem dostatečné vybavení v podobě binokulárních lup, kelímkových lup, a dalších pomůcek, které by bylo možné využívat při činnostech v přírodě. Na základě analýzy bude ve škole vypracován návrh zlepšení realizace EVVO obsahující jednak možnosti zařazení metod postavených na prožívání a vlastní aktivitě žáků, možnosti realizace projektových dnů věnovaných různým environmentálním tématům a to i ve spojení s veřejností, s rodiči či obcí, a zapojení tématu v širším rozsahu do dalších předmětů i náplně činnosti školní družiny i školního klubu.

Výsledky analýzy mne vedly k tomu, abych navrhla roční projekt pro školní družinu, který bude zaměřený na výuku environmentálních témat tak, aby reagoval na zjištěné nedostatky. Jednotlivá témata projektu budou realizována v návaznosti na prostředí kolem školy. Budou postavena na vlastních činnostech zapojených žáků. Tematicky budou vycházet nejen z přírodního prostředí naší obce, ale také z regionu a zároveň budou navazovat na učivo prvouky a přírodopisu. Témata projektu budou realizována jak v interiéru školy, tak venku. Projekt tak přispěje k rozvoji, k rozšíření environmentální výchovy na naší škole, k budování pozitivního vztahu k přírodě, k poznání okolních přírodních prostředí a povzbuzení zájmu o přírodu a její poznávání.

5.3 Projekt „Přírodou kolem nás po cestách i cestičkách“

Projekt „Přírodou kolem nás po cestách i cestičkách“ vznikl ve spolupráci se školou a se zapojenými žáky, kteří navštěvují školní klub, ačkoli měl být původně zaměřen na školní družinu. Avšak vzhledem k tomu, že školní družinu nyní navštěvují žáci první a druhé třídy, jsem po poradě s ředitelkou školy zvolila jeho odzkoušení jak ve školní družině, tak ve školním klubu. Školní klub je sice oficiálně určen pro žáky prvního a druhého stupně, ale vzhledem k vytíženosti školní družiny jej pravidelně navštěvují pouze žáci prvního stupně od třetí do páté třídy. Funguje tedy stejně jako školní družina dle všech legislativních úprav a kritérií, platných pro školní družinu (roční plán práce, kniha docházky, třídní kniha, roční plán práce, řád školního klubu). Žáci z druhého stupně jej tedy nenavštěvují.

5.4 Metody použité v projektu a jeho cíle

Pro zjištění zájmu o téma jsem vzhledem k věkovému rozptylu i schopnostem žáků před samotným zahájením zvolila s žáky komunitní kruh s myšlenkovou mapou. Původní zamýšlené dotazníkové řešení jsem vzhledem k zapojení i mladších žáků navštěvujících třetí ročník zavrhla. Žáci jsou zvyklí v kruhu pracovat jednak v rámci upevňování spolupráce, ale i při různých činnostech a hrách. Myšlenkovou mapu a práci s ní znají.

Myšlenková mapa a její historie sahají do 60. let minulého století a je spojena se jménem britského psychologa a vědce Tonyho Buzana. Jejím principem je práce s lidskou představivostí, kreativitou, přemýšlením. Základem je práce s určitým centrálním tématem, které se prostřednictvím paprsků rozvíjí do podoby diagramu. Jejím smyslem je tedy nejen rozvinutí tématu, ale i systematizace myšlenek, nalezení souvislostí. Centrální téma je tak rozvětveno do několika větví, které znázorňují jednotlivá podtémata. Při práci je vhodné při práci využívat barev a obrázků.

Vzhledem k tomu, že se při našich činnostech věnujeme hodně nejbližšímu okolí, bylo snadné dětem vysvětlit, co bychom mohli v následujícím roce spolu dělat. Vysvětlila jsem jim, jak takový dlouhodobý projekt vypadá, co je jeho základem. Dětem se velmi líbilo to, že se mohou na jeho realizaci podílet již od začátku. Začali jsme však hledat společně téma. Domluvili jsme se, že si prostě „zmapujeme“ naše okolí. Na úvod myšlenkové mapy jsme si společně povídali o tom, jakým tématům, vycházejícím z našeho okolí, se můžeme společně věnovat, co by je bavilo a zajímalo.

Tato burza nápadů nám nastínila několik podtémat, která se dětem vybavila a která následně zapsaly a zakreslily do myšlenkové mapy. Tato témata pak děti postupně rozvíjely (příloha č. 2). Zapojily se bez výhrad všechny, radily se mezi sebou, kam jaký pojem zařadit. Myšlenková mapa tak poskytla dětem možnost utřídit si četné pojmy a nápady. Pokud nikoho nic nenapadalo, začaly si děti mapu automaticky dokreslovat. Každý tak našel svůj prostor, své místo. Samotní žáci pak rozhodli, že nejvíce zajímavým tématem je pro ně příroda. Tato větev byla také v naší mapě nejrozsáhlejší, což odpovídá i věku zapojených žáků a jejich preferencím v zájmech, kdy k přírodě mají velmi blízko.

Následná metoda rybí kosti, kdy žáci na velký papír začali vypisovat jednotlivá témata z přírody, byla jen završením práce. Z myšlenkové mapy roztřídili pojmy na jednotlivé čísti rybí kosti s tím, že rozepisovali: kde – tedy přírodní prostředí, co – fauna, počasí, flóra a neživá příroda, kdy – roční období, jak – způsoby (pokusy, pozorování, výtvarná zpracování), proč – s jakým pocitem k tématu přistupují, proč se o něj zajímám, kam – kam chci dojít, co je naším cílem. Společně jsme se tak dohodli, že projekt bude vycházet z prostředí, které nás obklopuje, kdy se budeme věnovat například loukám, lesům, polím, vodě, jednotlivým ročním obdobím, flóře i fauně. Děti samy navrhly, aby projekt probíhal zejména venku. Po vzájemné dohodě jsme společně vytvořili nástěnku s jednotlivými tématy a propojili je cestou. Tak žáci vymysleli sami i název projektu „ Přírodou kolem nás po cestách i cestičkách“. Zároveň zapojili i do přípravy projektu, přinášeli různé náměty, co by bylo možné pozorovat, čemu a jak se věnovat. Projekt byl zároveň představen i rodičům. Díky tomu jsme získali ke spolupráci i některé z nich, kteří se například věnují rybářství či myslivosti. Toto úvodní zpracování tématu děti velmi bavilo a zároveň se stalo výbornou motivací. Zároveň děti pochopily, jak je důležité a zajímavé se na projektu podílet již od začátku.

Cíle projektu:

- seznámit žáky s přírodními prostředími v okolí školy
- upevnit a prohloubit jejich znalosti z oblasti přírodních prostředí, fauny a flóry

- uvědomit si své vlastní místo v přírodě
- podpořit jejich kladný vztah k přírodě k její ochraně

K samotnému projektu se samozřejmě vážou i četná rizika. Jednak jde o vlastní nezájem dětí. Zde je důležité zapojit děti již do samotné přípravy projektu, reagovat na jejich podněty a nápady, snažit se je do projektu zařazovat zajímavé formy zpracování témat, metody práce s aktivním zapojením dětí. Dalším rizikem může být zároveň nemocnost dětí a nepravidelné odchody a příchody dětí do školní družiny, způsobené dalšími volnočasovými aktivitami realizovanými ve škole a odjezdy autobusů. Tyto aspekty jsou pro samotný projekt velmi podstatné, je jasné, že ne všechny děti se zapojí do všech témat projektu. Ale již dřívější realizované projekty ukázaly, že ačkoli se děti nezapojí do všech aktivit, je pro ně projekt zajímavý, rády se do něj zapojují v jakékoli fázi. Velmi záleží jednak na vhodné a průběžné motivaci, na vhodném a stručném opakování zpracovávaného tématu, zejména v podání samotných dětí, a i na přínosu každého zapojeného žáka. Dalším rizikem je i výměna ve vedení školy. To současné odzkoušení projektu podporuje, avšak při jeho výměně tomu tak již dál být nemusí. Podpora vedení spočívá i v podpoře finanční. Právě finanční stránka je v projektech velmi riziková. Projekt je tedy nutné sestavit s ohledem na vlastní finanční možnosti, případně hledat cesty k získání finančních zdrojů z grantových řízení. V našem případě se jako možné jeví varianty vyhlášených grantových programů Středočeského kraje či Malé akční skupiny Lípa pro venkov, jejíž jsou Žehušice členem. Dále je možné o krytí nákladů požádat Obecní úřad Žehušice, který je zřizovatelem školy. Dalším rizikem je i špatné počasí, které bohužel není možné ovlivnit, a nedostatek času, kdy roční plán práce obsahuje i další témata ať již tradiční, spjatá s etnografickými tématy a tradicemi, či tématy cyklicky se opakujícími jako je dopravní výchova atd. Není možné ani opomíjet prázdniny a státní svátky, které také výrazně ovlivňují, resp. zkracují, dny školní výuky.

Vzhledem k tomu, že žáci prvního stupně naší školy mají k dispozici školní družinu i školní klub, rozhodla jsem se projekt sestavit tak, aby se do něj mohli zapojit i žáci 1. a 2. třídy ze školní družiny. Jim jsou věnována témata ročních období. Z vlastní praxe však vím, že po úpravě či zjednodušení aktivit, je možné je použít

jednotlivé části projektu pro všechny děti mladšího školního věku. Náplň jednotlivých částí je zaměřena k jednotlivým ročním obdobím a k různým přírodním prostředím v okolí naší školy. Samotné aktivity jsou určeny z části k realizaci v interiéru a také v exteriéru.

Samotné děti přišly s návrhem, že by bylo dobré, kdyby si během roku mohly zaznamenávat, co se jim líbilo či co poznaly. Společně si vyrobily leporela z tužšího papíru, která již používaly děti v jiných projektech. Leporela nazvaly „Záznamník badatele“ a dohodli jsme se, že bude na nich, co si zaznamenají a jak. Vzhledem k názvu projektu také vznikl nápad vytvořit vlastní mapu Žehušic, která bude jednak ukazovat, jaká přírodní prostředí jsme navštívili a zároveň, co jsme v nich poznali.

Samotná témata jsem volila tedy vzhledem k věku dětí navštěvující školní družinu a školní klub, zároveň jsou uzpůsobena přírodním prostředím i podmínkám školy a jsou vázána nejen na nejbližší okolí školy, ale také na region. Uvědomuji si, že tím je do jisté míry „užitelnost“ projektu omezena, avšak sama jej považuji spíše za „nápadník“, jak je možné jednotlivá témata pojmout, jak je právě zaměřit na regionální témata. Zároveň jsme se některým tématům věnovali několikrát, neboť byla vázána na počasí. Tato rozšíření témat i do jiných částí projektu byla dobrým opakováním získaných znalostí a dovedností a zároveň obohacením o další možnosti zpracování. K některým aktivitám jsem zároveň zpracovala jednoduché pracovní listy, které jsou součástí příloh bakalářské práce. Ve své práci uvádím anotace jednotlivých témat i s jejich zpracováním. Další nápady k jednotlivým tématům, ať v podobě návrhů výtvarných či literárních využitelných pro práci s příběhy, uvádím v přílohách. Zároveň připojuji další krátké anotace vhodných témat ke zpracování či plné anotace témat realizovaných.

5.5 Návrh projektu a včetně části realizovaných témat

Následující kapitola představuje projekt „Přírodou kolem nás po cestách i cestičkách“ zaměřený na environmentální výchovu ve školních družinách. Projekt je předkládán ve sledu ročních období v souladu se školním rokem. Část projektu je koncipována jako cyklus ročních období, je určený pro žáky 1. a 2. tříd. Další témata vycházejí z podmínek naší školy a z přírodních prostředí v jejím okolí. Každý blok pak má následující strukturu: úvod, cíle, pomůcky, příprava a vlastní popis realizace tématu, shrnutí a evaluace.

PODZIM

Pro podzimní období jsem zpracovala a realizovala několik témat. Podzimem začíná cyklus ročních období nejen v zahradách, který jsem zpracovala pro cílovou skupinu žáků 1. a 2. ročníků, a dále téma o stromech. Také jsme realizovali téma Krajina blízka a bližší a jako další námět uvádím stručný návrh zpracování tématu „Skoro zimní ptákoviny“, jejichž popisy uvádím v příloze č. 5.

„Podzim nejen na zahradě“

Úvod: Ne v učebně, ale na zahradě poznáme nejlépe, co je to podzim. Roční období patří zejména do obsahu prvouky, kdy tematicky navazují na znalosti dětí získané v mateřské škole. Ve školní družině je možné toto téma zpracovat mnoha způsoby. Nejlépe však je toto téma a jeho aktivity realizovat venku např. na školní zahradě a ukázat tak projevy podzimu přímo v přírodním prostředí.

Doplnění, ukázky pomůcek a fotodokumentace – příloha č. 3.

Cíle:

Žák/yně:

- rozpozná „stopy“ podzimu v zahradě
- popíše, co se v přírodě na podzim děje (zvířata, rostliny, počasí)
- popíše činnosti člověka na zahradách, jeho přípravy na zimu
- rozliší ovoce a zeleninu sklizené na podzim, dokáže je rozpoznat zrakem, hmatem, chutí, dokáže popsat, proč jsou pro člověka důležité
- dokáže pojmenovat části ovoce a zeleniny, které člověk sklízí
- dokáže pojmenovat alespoň deset druhů hub, dokáže je roztřídit na jedlé a nejedlé, popíše jejich stavbu
- vyjmenuje živočichy, které můžeme na podzim potkat a zůstávají u nás přes zimu, dokáže správně určit, jejich příbytky
- žáci výtvarně ztvární strom z přírodnin nalézající se na zahradách, doplněný o přírodniny od vychovatelky (barvy, hmat, materiály, land-art)

Příprava před realizací: připravit zeleninu a ovoce (hmatové sáčky, misky na ochutnávku), připraví si pexesa živočichů – úkryt, kartičky hub podle počtu dětí, houby a přírodniny z lesa, atlas hub

Pomůcky: obrázky hub, ovoce a zelenina, pexesa, houby a přírodniny z lesa, atlas hub, papíry, tužky, pastelky, podložky na psaní

Popis včetně metod práce:

1. Motivace

Děti zavřou oči a odpovídají na otázku: „Co se děje na podzim kolem nás?“ Odpovědi nekomentujeme, zda je to správně nebo špatně. Můžeme děti směřovat otázkami: co se děje v přírodě, co děláte na podzim vy, co asi dělají zvířátka nebo rostlinky, co se děje tady u nás na zahradě?

2. Hlavní část výuky

Zahrada na podzim

Vychovatelka rozdělí děti do skupin a požádá je, aby se společně dohodly, co dělají s rodiči či prarodiči na podzim na zahradě, následně je požádá, aby jednotlivé činnosti předvedly pantomimou (rytí záhonů, hrabání listů, sběr ovoce a zeleniny, nošení pytlů brambor, přepravek se zeleninou, tahání řepy atd.). Zároveň děti popíší, jak sklizenou zeleninu a ovoce doma zpracovávají (kompoty, marmelády, sklepy, šťávy...) a zdůvodní, proč jsou pro nás důležité.

Následně každá skupina zapisuje různé druhy ovoce a zeleniny, které uskladňujeme či na podzim sklízíme, na papír. Malé děti malují. Poté se snaží každá skupina popsat jeden druh, aniž by použila její název, ostatní hádají, o jaký druh zeleniny či ovoce jde. Pokud jsou děti akční, i zde je možné druhy zeleniny nepopisovat, ale použít pantomimy. Aktivitu je možné doplnit hádankami či básničkou.

Ovoce a zelenina nejen na talíři

Děti zůstávají ve skupinách, se zavřenýma očima sahají do jednotlivých sáčků a podle hmatu rozpoznávají, co se v nich skrývá. Skupinky si snaží zapamatovat, jak šly vzorky za sebou. Poté vychovatelka ovoce a zeleninu před dětmi vyndá z jednotlivých sáčků a nechá děti roztřídit poklady na ovoce a zeleninu. Děti určí, co se za část

zeleniny sklízí. Poté určují opět se zavřenýma očima zeleninu a ovoce podle chuti. Aktivitu vychovatelka s dětmi doplní rozpohybovanou písničkou „Cib, cib, cibulíčka ...“

Poklad z lesa

Vychovatelka vyzve děti, aby udělaly kroužek. Doprostřed položí přikrytý košík a před každého položí kartu s houbou obrázkem dolů. Zeptá se dětí, co se ještě na podzim sbírá. Pokud děti netuší, co košík a kartičky ukrývají, může jim pomoci hádankami či návodnými otázkami. Poté si děti zahrají na básničku „ Náš táta šel na houby...“ V kruhu jdou schýlení k zemi, ruce za zády a hledají s básničkou houby. Básničku zopakují a zastaví se u kartičky, kterou zvednou ze země, a prohlédnou si ji. Vychovatelka se zeptá dětí, zda nějakou houbu znají. Děti, které vědí, houbu pojmenují

a položí zpět. Hru několikrát děti zopakují. Poté je vychovatelka vyzve, aby si k sobě našly cestu ty děti, které mají houby stejné. Houby společně správně pojmenují, rozdělí na jedlé a nejedlé. Vychovatelka může vyzkoušet děti na procvičení: Je-li houba jedlá – stůj, je-li nejedlá - dřepni si. Ale z čeho se houba skládá? Vychovatelka spolu s dětmi popíše stavbu hub. Spolu s dětmi odkryjí tajemství košíku, který skrývá skutečné houby. Ty přiřadí k obrázkům, případně si poví, jak se jmenují ostatní houby, jak se k nim v lese chovat a proč (jiní je sbírají, jsou okrasou lesa, živí se jimi zvířátka). Na závěr si děti s básničkou:

Bedla

Stojí, stojí bedla, (stoj na jedné noze s rukama v podobě klobouku nad hlavou)
ráda by si sedla. (dřep s rukama nad hlavou v podobě klobouku)

A vzala si pletení, (dřep a pletení)

noha už jí dřevění. (vyskočení)

Následně mají děti v přilehlém lesíku nalézt houby, pokud nějakou známou najdou a vědí, že je jedlá, mohou ji vychovatelce donést. Pokud ji neznají, společně si ji dojdou prohlédnout. Pokud ji neznáme, mohou se pokusit o její nalezení v atlase hub.

Zvířátka a úkryty

Děti pracují opět ve skupinách. Blíží se zima a děti mohou potkat v přírodě stále spoustu zvířátek. Víte jaká? A kde žijí? Úkolem dětí je najít zvířátkům jejich správné úkryty, aby se měla kam ukrýt, až přijde zima. Vychovatelka dá do každé

skupiny sadu karet. Děti je hledají formou pexesa (příloha č.3). Pojmenovávají jednotlivá zvířátka a přemýšlí, kde mohou žít. Následně v lese u pat stromů vytváří úkryty pro zvířátka z listů a klacíků.

Podzimní příroda

Děti již vědí, jak vypadá podzim, nyní si budou hrát na malíře, ale bez barev a štětců. Děti se vydávají do okolí školy najít přírodniny pro vytvoření obrazu (barevné listy, klacíky, šišky atd.) a zároveň se snaží na paletu z kartonu dokreslenou barevnými kolečky barvou odpovídající přírodniny. S pomocí vychovatelky postaví krásný barevný strom, u ztvárnění si povídají o stavbě stromu. Strom doplní houbami, případně mechy, či tím, co přinesla vychovatelka z lesa. Společně vymyslí, čím je možné ještě obrázek například další den doplnit.

3. Shrnutí

Návrat k úvodní otázce: Co se děje kolem nás na podzim? Děti jmenují a vychovatelka případně doplňuje další otázky k zopakování toho, co se děti dozvěděly.

4. Evaluace

Do aktivit se děti z družiny zapojovaly s nadšením. Zvířátka a úkryty si prostřídávaly, neboť se lišila náplň pexes, tato aktivita zaujala i starší děti. Ve družině pak děti vyráběly také ježečky z barevného lisovaného listů.

„Stromy a keře aneb na chvíli dendrologem“

Úvod: Záměr této části projektu je seznámit žáky se stromy a keři v našem okolí, aby je byly schopné v přírodě poznat a věděly, jak důležité mají postavení v přírodě, co znamenají pro člověka a pro zvířata. Díky poznávacím hrám a práci s pracovními listy se žáci dozvědí, které stromy a keře mohou nalézt ve svém okolí a co všechno lidem přináší. Zjistí, co jsou to patra lesa, jak vyrostе nový strom a z čeho se skládá. Zapojí své smysly, aby určily, co vše patří do lesa. Osvojí si základní pojmy z dendrologie, dokáží popsat přínos stromů pro člověka z několika úhlů.

Doplnění, ukázky pomůcek a fotodokumentace – příloha č. 4

Cíle:

Žák/yně:

- rozpozná v přírodě 10 stromů a 5 keřů a dovede je rozdělit na listnaté a jehličnaté
- popíše stavbu stromu a vývoj stromu od semínka k semínku
- podle letokruhů se pokusí určit stáří stromu
- hmatem rozliší svůj strom
- popíše rozdíl mezi stromem a keřem
- podle hmatu a vůně pojmenuje, co patří ke stromům
- vyjmenuje alespoň 3 funkce stromů a lesů, které jsou pozitivem pro člověka či přírodu

Příprava před realizací: vychovatelka si připraví náplň do hmatových krabic a pro poznávání čichem, dále si nastříhá větvičky jehličnatých stromů, karty k vývoji stromu a další k třídění (strom, plod, list, případně květ)

Pomůcky: tužky, pracovní listy, izolepa, šátky, sáčky s jehličnany, kartičky s vývojem stromů, karty ke třídění jednotlivých druhů stromů a keřů

Popis včetně metod:

1. Motivace:

Vychovatelka připraví družinu tak, aby evokovala v dětech pocit, že jsou v lese, vyzdobí ji girlandami z listů, připraví si meditační tematickou hudbu, může použít svíčku s vůní lesa. Požádá děti, aby si na koberci našly své místo, klidně si mohou lehnout

na polštář či natáhnout na koberec. Děti zavřou oči a zaposlouchají se do hudby. Vychovatelka začne vyprávění tím, že všechny děti pozve na procházku lesem. Vstupují do lesa po pěšině, když budou děti potichu, jistě uvidí a uslyší mnoho zajímavého. Děti se prochází a za vyprávění dojdou až ke starému stromu. Děti poté vyzve, aby popsaly, co cestou viděly a slyšely. Vychovatelka je seznámí s tím, čemu se budou společně věnovat.

2. Hlavní část výuky - les:

Lesní patra

První hra na rozehrání provede děti lesními patry. Vychovatelka nejprve vysvětlí pravidla hry a ukáže, jaké pózy budou symbolizovat jednotlivá lesní patra. Jednotlivá lesní patra žákům vychovatelka tedy představí.

Lesní patra versus pózy:

kořenové patro - všichni jsme ve dřepu a dotýkáme se rukama země

mechové patro – všichni jen dřepíme, rukama se již země nedotýkáme

bylinné patro – trochu se narovnáme do polodřepu

keřové patro – stojíme vzpřímeně

stromové patro – stojíme vzpřímeně a všichni zvedneme ruce nad hlavu

Jakmile všichni vědí, jaká póza symbolizuje dané lesní patro, najdou si své místo a jmenovaná patra děti znázorňují. Při prvním kole navíc doplňují, co v něm roste a žije.

Hra na medvědy – aktivita pro „zahřátí“

Kdo tedy děti žije v lese? Medvědi. Děti si musí najít strom a držet se ho tak, aby se nedotkly země.

Malý dendrolog – práce ve skupinách

Čím se od sebe stromy liší? Kůrou, listy či jehličím, tvarem koruny, větvemi. Vychovatelka vysvětlí dětem, kdo je dendrolog a co vše umí, zná. Děti se rozdělí do skupin a hledají v lese svůj strom – každá dostane kartičku s názvem stromu, který najdou děti v blízkém okolí, a pracovní list (příloha č. 4) obsahující na první straně pole pro frotáž kůry, list či jehličí daného stromu, plod stromu. Dále pak řádky pro zaznamenání výšky, obvodu a stáří stromu. Následně se tedy změní v dendrology a vyplní ve skupinách zadání pracovního listu. S vychovatelkou si stromy následně pojmenují a řeknou si, podle čeho ho poznaly. Jednotlivé skupiny pak svůj strom představí kamarádům. Popíší, jaké má listy, jak vypadá. Některé stromy mají ve své blízkosti i plody. Pracovní listy pak použijí v interiéru.

Rozpoznej jehličnaté stromy

Vychovatelka uvede aktivitu otázkami: Jak dělíme, žáci, stromy? (listnaté, jehličnaté) a jaký máte vánoční stromek doma? Umíte je pojmenovat? Poznáte je? Děti ve skupinkách si zavážou oči a rozdělí si větvičky jehličnatých stromů ze sáčků

od vychovatelky. Snaží se poznat a pojmenovat ten, který drží v rukách. Společně si pak své řešení zkontrolují a spolu popíší rozdíly mezi jednotlivými stromy. U mladších žáků vychovatelka pomáhá popisem přímo při aktivitě.

Poznej svůj strom

Následně si s dětmi povídáme o tom, že každý strom má i jinou kůru. Děti mají za úkol poznat hmatem strom po slepu jako správný dendrolog. Děti se rozdělí do dvojic. Jeden si zaváže oči, druhý ho zatočí a odvede ke stromu, který si kamarád prohlédne rukama. Pak jej odvede zpátky. Kamarád má ukázat strom, u kterého byl. Role si poté obrátí. Společně si děti poté prohlédnou stromy, popíší, jak se liší kůra jednotlivých stromů.

Věk stromu – letokruhy, přepočítání dle obvodu

V lese vybereme starý strom a pařez. Dětem položíme otázky: Kolik se vás musí držet za ruce, abyste jeho kmen obejmuli. Jak starý je takový strom? Jak to zjistíme? Děti se pokouší zodpovědět otázky. Když je lidé pokácí, můžete spočítat letokruhy. Necháme děti, aby se o to pokusily. Znáte někoho stejně starého? Co vše takový strom viděl a slyšel? Vychovatelka nechá děti vymýšlet odpovědi. Sama pak vypráví dětem, co vše mohl strom vidět vzhledem k místní historii. Děti se pokusí jeho stáří a případně i stáří stromu ze svého zkoumání spočítat.

Postup: Krejčovským metrem změříme obvod stromu v centimetrech přibližně 1,5 metru nad zemí. Získaný údaj si zapíšeme a využijeme ho pro následný výpočet. Obvod stromu vydělíme číslem 2,5, což je průměrný přírůstek (2,5 cm) za jeden rok (pro menší žáky můžeme výpočet zjednodušit: obvod stromu vydělíme 5 a potom vynásobíme 2. Výsledek tohoto výpočtu nám udává přibližné stáří stromu.

Dětem vysvětlíme, že toto je ovšem nepřesný výpočet, neboť dřevo přibývá u různých stromů různě, ale rozhodně se děti mohou pokusit spočítat letokruhy na pařezu odříznutého stromu.

Hlavní část výuky – družina:

Strom, keř a já

Co nás napadne, když se řekne strom a keř? Co nám stromy a keře dávají a čím jsou pro nás významné? Jak rozeznáme strom a keř? Tato úvodní aktivita je určena všem dětem a je postavena na metodě burza nápadů. Společně vymýšlíme, co vše nám stromy dávají, proč jsou pro nás důležité. Nápady píšeme na velký papír.

Třídění stromů a keřů

Děti si ve skupinách poskládají stromové kvarteto, strom, list, plod a květ. Jejich úkolem je také stromy správně pojmenovat, skupiny si místa postupně vyměňují, a pokud jiné skupinky neví a nechají karty volně bokem, pomohou jim je doplnit. Společně s vychovatelkou si pak své dílo zkontrolují.

Kouzlo se šiškou

Vyzkoušejte si, jak reagují na vodu šišky jehličnatých stromů. Doma v suchu se vám šiška hezky otevře. To šišky dělají – když je vlhko, třeba po dešti, jsou zavřené, jakmile vysvitne sluníčko a vysuší vzduch, šiška se otevře, aby z ní mohla vypadnout semínka, ze kterých vyroste nový strom. A dělá to, i když už všechny semínka dávno vypadala.

Postup: Dejte šišku do sklenice s troškou vody, po nějaké době se šiška zavře. Pak ji ze sklenice vyndejte a ona se na suchu zase pomalinku rozevře.

Příběh stromu – od semínka k obrovi

Děti složí z obrázků příběh a převyprávějí ho. Stromy se množí semeny z plodů. Plody vzniknou po opylení květů. Jak vypadá plod stromu, víte co je plodem buku, dubu či javoru? Na procházce se dobře dívejte pod velké stromy. Aktivitu je možné doplnit krátkými filmy, které se věnují růstu stromů:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZK4LjURtaDw>³

<https://www.youtube.com/watch?v=RjnKAWxCK3k>⁴

A následně i aktivitou, kdy se po vzoru stromu protáhneme. Cvičení začíná schoulením ve dřepu a postupným „růstem“ až do stoje na špičkách se vzpaženými rukama a prsty v podobě listů.

Děti následně pracují ve skupinkách s tím, že vždy jedna skupinka má odlišný úkol, vychovatelka mezi nimi prochází a kontroluje, zda úkoly plní správně, po nějakém čase se vystřídají u aktivit. Každá pracuje se svým pracovním listem a plní následující aktivitu.

³ Acorn to Oak filmed over an 8 month period time-lapse. *Www.youtube.com* [online]. [cit. 2015-07-14]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=ZK4LjURtaDw>

⁴ The growing tree. *Www.youtube.com* [online]. [cit. 2015-07-14]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=RjnKAWxCK3k>

Práce s pracovním listem:

Stavba stromu: Z čeho se strom skládá?

Menším dětem poskytneme pomoc v hádankách:

Z koruny se díváme, vesele vám máváme. Ve větru se třepotáme, na zimu však opadáme. Každý stromek zdobíme, korunou ho kráslíme. Na kořenech pevně stojím, pod korunou se ve stínu chladím. Každým rokem mohutním, sekery se pak bojím. V zemi pevně stojíme, strom tak pevně kotvíme.

Vůně: Kolik různých vůní má les? Děti si nejprve kelímky očichají a pak se některé vůně pokusí uhádnout se zavázanýma očima. (houby, jehličí, dřevo - piliny, hlína, mech, borůvkový džem, malinový kompot, šípkový čaj, lipový čaj, bezový květ)

Hmat: Děti poznávají hmatem, co vše patří ke stromům.

3. Shrnutí

Na závěr děti společně vytvoří na velký papír strom, je důležité, aby na něm pracovaly všechny. Může posloužit nejprve k zopakování tématu: co vše vím o stromech, kdy na každý list můžeme napsat jednu informaci, kterou si děti zapamatovaly. Je zde také prostor pro psaní vzkazu pro stromy.

4. Evaluace

Téma stromy děti zaujalo. Bavila je dendrologická měření. Řešili jsme společně, jak změřit výšku stromu. Nejtěžším tématem bylo přiřazování názvu stromu k jeho listům a dalším částem stromu. Ukázalo se, že ačkoli toto téma je náplní prvouky a následně přírodovědy, jde o znalosti povrchní. K tématu jsme se vrátili na jaře, neboť si děti napadlo si vytvořit vlastní atlas stromů. Vysvětlila jsem jim, co je herbář a jak se vytváří. Avšak díky jednomu tatínkovi, víme, že příští rok budeme vytvářet herbář krabičkový, kdy nám vytvoří i krabičky se hřbetem z kůry stromu. My jsme prozatím vytvořili prototyp z papírové krabičky potažené knihařským plátnem, kdy vrchní stranu zdobí obrázek siluety stromu, uvnitř se nalézají na jedné části popis stromu a na druhé list, květ a plod. Nakonec vzniklo v tuto chvíli 8 krabiček věnovaných jednotlivým stromům. Děti nosily knížky o stromech a různé zajímavosti. Samy přišly s nápadem zpracovat jako téma stromy a keře na Skalce, tedy v místní chráněné lokalitě. Náš společný strom jsme nakonec využili jako strom pravidel, která v klubu respektujeme.

ZIMA

Zimní období je dalším tématem cyklu o ročních obdobích. Doplnila jsem ho tématem „Skrze pouště, džungle i oceány“. Dále jsme se věnovali tématu potravních řetězců. Doplnuje jej i stručný návrh realizace tématu „Ryba rybě povídala“. Tato témata uvádím v příloze č. 8.

„Zima nejen na zahradě“

Úvod: Zima opět vítá děti na zahradě. Ačkoli se zdá, že již úplně spí, přeci jen to tak není. Že i ona může přinést mnoho zajímavého a zábavného, si vyzkouší děti na vlastní kůži. Seznámí děti se spáči a nespáči, s tím, jak pomoci zvířátkům v zimě, zahrají si na stopaře.

Doplnění, ukázky pomůcek a fotodokumentace – příloha č. 6.

Cíle:

Žák/yně:

- rozpozná „stopy“ zimy v zahradě
- popíše, co se v přírodě v zimě děje (zvířata, rostliny, počasí)
- popíše, jak se zvířata chystají na zimu
- hmatem rozliší srst od peří
- vyjmenuje alespoň 5 úkrytů, kam se mohou zvířata před zimou schovat a určí, která zvířata vyhledávají jaký úkryt
- pozná alespoň 5 plodin, kterými se zvířata v zimě živí
- podle klíče pozná stopu alespoň 3 zvířat a dovede rozlišit kopyta, tlapky a ptačí nožky
- vyjmenuje nejméně 5 zvířat, která v zimě spí a 5, která v zimě nespí
- popíše alespoň 3 způsoby, jak může člověk zvířátkům v zimě pomoci

Příprava před realizací: Vychovatelka ukryje po zahradě objevy – kožíšek, košíček s plody, připraví si obrázky se zvířátky a stopami podle počtu dětí

Pomůcky: obrázky počasí, kožíšky na ukázkou, obrázky zvířátek a stop, pracovní listy Stopy ve sněhu a zvířátka k určení, košíček s plody, obrázky s pomocí člověka zvířatům

Popis včetně metod práce:

1. Motivace

Děti se na zahradě postaví s vychovatelkou kolem obrázků zimy. Ty navádí děti k tématu spolu s návodnými otázkami: Poznáte děti, o čem si budeme vyprávět? Jak jste to poznali? - povídání nad obrázky počasí v zimě (bouřka, sníh, déšť, slunce, vítr, mráz...). Pojdme se ovšem nejdříve rozehrát. Zahrajeme si na počasí. Každé počasí znázorníme cvikem (prudký vítr – ohýbáme se do stran, bouře – zadupeme a prudce si dřepneme s protažením rukou ...).

Ale zima nám přinesla do zahrady překvapení, běžte a hledejte.

2. Hlavní část výuky

Kožíšek

Děti objeví králíčí kožíšek. Proč myslíte, že tu byl schovaný? Jak souvisí se zimou

a zvířátka? Co musí zvířátka udělat před zimou? Připravují si úkryty, kožíšek, tukové zásoby, zásoby jídla, některá se chystají ke spánku.

Hmatová aktivita: jestlipak mám v pytli schovaný také kožíšek, nebo je to něco jiného? - bažant - i ptáci mají peří, které je chrání před zimou. Kožíšek z kuny nám ukáže, jak mají pro změnu další zvířátka husou srst.

Bude zima, bude mráz

Vychovatelka uvede písničku „Bude zima, bude mráz“: Zaspíváme si písničku o ptáčkovi, který nám prozradí, jaký on si na zimu chystá úkryt, jistě ji znáte.

Děti jsou v kruhu, drží se za ruce a točí dokola, když zpívají otázku: Bude zima, ..., kam se ptáčku, kam schováš? Když zpívají odpověď: Schovám já se do ..., tam ... - tak jdou všichni co nejbliž k sobě do malinkého kroužku, aby se spolu zahřály.

Úkryty

Děti si vylosují své zvířátko, které není zimním spáčem, a připnou si ho na bundu klipsnou. Řekneme si, jaká jsou mezi námi zvířátka, a utvoříme dvojice. Děti nejprve pojmenují, kam se zvířátka v zimě schovají a co budou jíst. Poté se na pokyn

učitelky přemísťují dle zadání např.: ke stromu či k lavičce půjdou ta zvířátka, která v zimě přežívají v norách, která můžeme vidět na poli, která potřebují pomoc člověka atd.

Stopy

Ted' už víme, že si v zimě zvířátka hledají úkryt a co v zimě potřebují či čím se živí. Ale nyní si zahrajeme na stopaře. V zimě, když napadne sníh, nebo je mokrá zem, snadno poznáme, jaké zvířátko tu chodilo.

Naučíme se básničku:

Kdo tu skákal, hop a skok, (skáčou)

sníh nám poví podle stop,

chodila tu myš, (chodí na špičkách)

někde tu má skrýš.

Chodila tu zrána, (chodí přes patu)

chodila tu vrána.

Pak tu čtverák zajíček (skáčou a naznačují uši)

otisk čtvero paciček,

ani vrabec nescházel, (skáčou snožmo a naznačují křídýlka)

taky se tu procházel.

Nyní si dobře prohlédněte svá zvířátka, jaké budou vaše stopy? Děti hledají kartičky se svými stopami. Povídáme si o tom, jakou kdo má stopu - kopýtko/ tlapky / plováky, běháky + větší/menší a napodobujeme chůzi zvířat (vrabec, kačena, ...). Poté následuje práce s pracovními listy „Stopy ve sněhu“ (příloha č. 6) - vyhledají podle klíče zvířátka z obrázku, připnou na suchý zip správné zvířátko a vymýšlí příběh, co se na obrázku stalo. Své příběhy sdílejí s ostatními.

Spáči a nespáči

Děti naučíme další říkanku, která nám poslouží jako úvod k další činnosti:

Medvěd klepe peřinu, (klepeme se do stehen)

už se chystá na zimu, (klepeme se do stehen)

záležeť si musí dát, (hlava "ano")

až do jara bude spát. (ruce pod hlavu, jako když spíme, v dřepu)

Víte, o čem si budeme teď povídat?

Která zvířátka v zimě spí? Co vy? Správně, jste nespáči. Vychovatelka následně jmenuje zvířátka a děti si dřepnou, pokud to zvířátko v zimě spí (had, ještěrka, medvěd, jezevec, sysel, ježek, netopýr, žába, křeček, sysel, komár X vzhůru jsou hraboši, myši, lasice, kuny, veverky, srny, jeleni, divoká prasata).

Pomoc zvířátkům v zimě

Děti následně objeví košíček s potravou pro zvířátka. Víte vlastně, co zvířátka v zimě jedí? (slunečnice, oříšky, žaludy, bukvice, kaštany, šišky). Co jíte vy a co vaši kamarádi? Ale protože příroda v zimě odpočívá, potřebují zvířátka naši pomoc - co pro ně můžeme udělat? Děti dostanou zimní obrázky s touto tematikou: na zahradě (budky pro ptáčky), v lese (krmelce), na rybníku (díry do ledu). Vymýšlí, kdo a jak může zvířátkům v zimě pomoci.

Pokud je na pozemku budka, donesou děti slunečnicové semínko ptáčkům.

3. Závěr

Vychovatelka zopakuje s dětmi, nač si hrály, co se nového naučily, zopakují si básničky.

4. Evaluace

Samotné aktivity je možné doplnit dalšími činnostmi. Navazuje čtení z knížek se zimní tematikou a výtvarné zpracování práce s klovatinou a akvarelovými barvami. Děti mohou vytvářet lojové kouličky, šišky míšené v rozpuštěném tuku se semínky apod. Děti aktivity zaujaly natolik, že se zvířátkům s paní vychovatelkou věnovaly ještě několik dnů. Nosily různé knížky a encyklopedie. Samy pak při procházkách hledaly stopy, hádaly, komu patří. Nosily zvířátkům na rozhraní lesa a pole jablíčka či tvrdé pečivo.

„Skrze pouště, džungle i oceány“

Úvod: Cílem tématu je seznámit žáky s jednotlivými biomy světa, národními parky, faunou i flórou jednotlivých kontinentů, s problematikou invazních druhů a dalšími tématy. Zároveň přes rozdíly přírodních prostředí program upozorní i na jejich propojenost a podobnosti dané historickým vývojem naší planety.

Doplnění, ukázky pomůcek a fotodokumentace – příloha č. 7.

Cíle:

Žák/yně:

- dovede vyjmenovat a podle velikosti obvodu seřadit světové kontinenty
- z provázku „nakreslí“ mapu světa
- pojmenuje alespoň 7 biomů a přiřadí k nim typickou krajinu, faunu a flóru
- dovede přiřadit biomy na mapu světa
- pozná z obrázku a pojmenuje alespoň 3 invazní druhy, ví, jak ovlivňují přírodu
- podle popisu rozpozná, o jaký druh zvířete se jedná a dovede ho nakreslit s důrazem na fyzické znaky určené k adaptaci na specifické prostředí
- popíše, v čem spočívá rozmanitost přírody a jak on sám může přispět k jejímu zachování

Příprava před realizací: pedagog si připraví mapu světa, karty výukové, potřebné obrázky invazních a chráněných druhů, výtvarné pomůcky, případně prezentaci a místnost s možností přehrání videa a prezentace.

Pomůcky: kartičky s názvy kontinentů, karty a popisky invazních druhů a chráněných druhů, provázky, mapky světa, karty na třídění pro jednotlivé biomy

Popis včetně metod práce:

1. Motivace

Vychovatelka se dětí zeptá: Co si představíte, když se řekne příroda světa? Nápady děti píšou na velký flipchart. Burza nápadů trvá asi pět minut tak, aby dostaly možnost všechny děti. Návodné otázky mohou být např.: Jak vypadá příroda např. v Africe? Kde byste se procházely v Austrálii?

Burzu zakončíme krátkým videem: „Introduction to Biomes“.⁵

Byla tam prostředí, která znáte? A zvířata?

⁵ Introduction to Biomes. *Www.youtube.com* [online]. [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=hly0ZlyPPDg>

2. Hlavní část výuky

Mapa světa – provázky

Vychovatelka uvede děti do tématu: Dnes budeme společně putovat světem, abychom se dozvěděli něco o jeho přírodě. Co potřebujeme, abychom se ve světě neztratili? Mapu. Kolikrát už jste viděli mapu světa? Víte, jak vypadá? Podívejte se na ni pozorně. Kolik vidíte kontinentů? Co se mezi nimi prostírá? Jak daleko jsou od sebe? Jaký mají tvar? Jak jsou velké? Dotýkají se některé?

Rozdělení dětí do 5 skupin probíhá losováním, každý si losuje jeden z kontinentů, všichni se stejným kontinentem utvoří 1 skupinu. Každá skupina obdrží malou mapu kontinentů a barevné provázky.

Úkol pro skupiny:

- každý obrázek zastupuje jeden kontinent, seřadte si provázky podle délky a určete, ke kterému kontinentu který provázek patří:

(ASIE – oranžový 200 tis. km, SEV. AMER. – tmavě zelený 170 tis., EVROPA – červený 105 tis. km, JIŽ. AMERIKA – 60 tis. Km, ANTARKTIDA – černý 55 tis. km, ARFIKA – žlutý 45 tis. km, AUSTRÁLIE – fialový 26 tis. km)

- pomocí provázek sestavte mapu světa – 1 provázek = 1 kontinent

Diskuse: Co vás překvapilo?

Biomy světa

Když někam cestujeme, zajímá nás obvykle z čistě praktických důvodů, jaké je v dané zemi počasí, jak moc zde prší nebo svítí slunce, jaký je zde ráz krajiny – hory, pouště, co zde roste a žije. Jak se tedy máme na cestu připravit.

Ne zemi existují místa - oblasti, která jsou si velmi podobná a mohou se přesto nacházet na opačné straně planety. Vědci si dali práci a roztřídili tyto oblasti do kategorií, které nazvali biomy. Biom je tedy oblast, pro kterou je charakteristické, co zde žije, roste, voda, půda, klima, zeměpisná poloha, teplota.

Vzpomeňte si na úvodní video. Která přírodní prostředí znáte, tedy které biomy jsou vám povědomé? (tropický deštný prales, pouště a polopouště, savany, tvrdolisté neopadavé lesy, stepi, listnaté lesy, tajga, tundra, polární pustiny, oceán)

Úkoly pro skupiny:

Skupina dostane obrázky přírody, zvířat a rostlin – přiřadí je ke správnému biomu na mapu světa.

Kontrolujeme společně správnost, můžeme doplnit prezentací na interaktivní tabuli. U každého biomu vychovatelka poukáže na to, co je pro něj typické, jak jsou zvířata a rostliny danému prostředí přizpůsobeny – zeptat se jich, jak to, že těmto druhům se v tomto prostředí daří?

Hádej, kdo jsem?

Řekli jsme si, že pro každý biom jsou specifické určité rostliny a živočichové. Díky člověku a možnostem dopravy se ale některé odolné druhy rozšířily i do míst, kam nepatří a nejen, že se zde uchytily, ony často vytlačují původní druhy a způsobují řadu škod, říká se jim invazní. Rostliny například lidé vozili z kontinentu na kontinent, protože se jim líbily, zvířata je zajímala. Pojďme se seznámit s některými z nich.

Úkol pro dvojice:

Dvojice či skupiny obdrží jednoduchý popis invazního druhu živočicha nebo rostliny, ty mají za úkol uhodnout, o koho se jedná? (příloha č. 7) Vychovatelka vybírá takové rostliny a živočichy, které děti mohou znát (akát, bolševník, kočka...).

Vychovatelka následně pokračuje pohádkou „O rakovi v pruhovaném pyžamu“ (volné vyprávění o racích pruhovaných a jejich historii v našich vodách s doplňováním. Proč myslíte, že raci mizeli? Jak lidé vodu ničili? Co se rozhodli udělat, aby zase raků přibýlo? Co budou dělat s těmi cizími raky?) Příběh tak přiblíží dětem i negativní dopady ať záměrně či nezáměrně cizích vysazených druhů v naší přírodě. Uvědomí si propojení činností člověka a přírody, negativní dopady na přírodu i kroky člověka, které mohou být myšleny dobře, přesto měly špatný dopad.

Tajemná zvířata

Invazní druhy a často člověk samotný mohou za to, že některé jiné druhy vyhynuly a jiné se ocitly na tzv. červeném seznamu. Víte, co to znamená? Jedná se o živočichy a rostliny, které jsou kriticky ohrožené. Znáte některé? Zkuste některé v Červené knize vyhledat. Děti si prohlédnou knihu věnovanou ohroženým druhům živočichů.

V ČR: kočka divoká, medvěd hnědý, netopýr velký, sysel obecný, vlk obecný, bobr evropský, rak říční.

Úkol pro skupiny:

Každá skupina obdrží popis tajemného zvířete či rostliny, která jsou na červeném seznamu. Jejich úkolem je jej podle daného popisu nakreslit.

Představení ostatním skupinám a kontrola se skutečnými obrázky – jak skutečně toto zvíře či rostlina vypadá?

3. Závěr

Slyšeli jsme, že i maličkost jako darovaná rostlina (bolševník) může přírodu velmi změnit, dozvěděli jsme se o zvířatech, které díky člověku vyhnuli nebo jsou na pokraji vyhynutí. V přírodě neexistuje nic samo pro sebe, vše spolu souvisí a je propojené. Když narušíme jeden článek tohoto řetězu, dotkne se to i dalších. Měli bychom si uvědomovat, jaké má naše jednání dopad na přírodu a s rozmyslem dělat vše, co by mohlo vést k narušení její rozmanitosti.

Jaká je podle vás příroda světa? V čem je podle vás zajímavá? A jak ji můžeme chránit? Které prostředí se vám nejvíce líbilo? Pojdme si ho výtvarně zpracovat.

4. Evaluace

Nejtěžší částí bylo pro děti rozpoznání invazních druhů, uvědomila jsem si, že toto téma ještě nebylo náplní výuky. Přesto po příběhu, který se věnoval našim rakům, děti pochopily, jaké změny mohou v přírodě nastat, pokud se do naší přírody dostane cizí invazní druh a který přitom nemá v naší přírodě přirozeného nepřitele. Samy pak přišly ještě na plzáka španělského. Při přiřazování biomů a na mapu světa a jednotlivých karet živočichů a rostlin, vznikala mnohdy bouřlivá diskuze. Přesto se dětem podařilo ve většině případů správně přiřadit dané obrázky ke správným biomům, děti se dokázaly dohodnout. Tyto aktivity jsme s dětmi plnily rozděleně, děti doplňovaly naše poznatky z různých encyklopedií, hledaly informace na počítačích, malovaly samy obrázky. Bavily je všechny aktivity, asi nejtěžší bylo vytváření kontinentů z provázků. U třídění karet si pomáhaly a vzájemně se doplňovaly. Jako prostředí pro zpracování si vybraly džungli. Protože máme v klubu prosklené nevyužívané dveře, rozhodli jsme se využít jejich velké plochy. Pro vytvoření jsme využily řadu výtvarných technik od kresby tužkou, práci s akvarelem, s krepovým papírem, vyřezávání atd. Prosklenou plochu tak zaplnily stromy, zvířata vodní, barevní kolibříci, opice i velcí motýli. Děti napadlo, že by bylo dobré putovat v klubu světem právě po jednotlivých přírodních prostředích, kdy by se mohly změnit v průzkumníky a jednotlivá prostředí „prozkoumávat“ a porovnávat. Domluvili jsme se, že tato témata doplníme do ročního plánu pro příští školní rok.

JARO

Jaro je téma nabízející řadu zpracování. Toto téma určené malým žákům školní družiny jsme doplnili o téma entomologické realizované na louce u školy. Zároveň jsme se s dětmi věnovali Dni Země, který jsme pojali jako oslavu, kdy se centrem naší pozornosti stalo javorové stromořadí. Spolu se stručným návrhem „Jarních ptákovin“ a tématu „Náš kraj na talíři“ je uvádím v příloze č. 11.

„Jaro nejen na zahradě“

Úvod: Jaro jako téma patří zejména do obsahu prvouky, kdy navazuje tak jako téma podzim a zima plynule na znalosti dětí získané v mateřské škole. Ve školní družině je možné toto téma zpracovat mnoha způsoby. Nejlépe však je toto téma a aktivity s ním spojené realizovat venku např. na školní zahradě. Cílem je tedy, aby dovedly děti správně pojmenovat změny, se kterými se mohou na jaře setkat, a popsat, co přináší jaro do zahrad i do té školní.

Doplnění, ukázky pomůcek a fotodokumentace – příloha č. 9.

Cíle:

Žák/yně:

- rozpozná „stopy“ jara v zahradě
- popíše, co se v přírodě na jaře děje (zvířata, rostliny, počasí)
- popíše, z čeho rostou květiny, vyjmenuje alespoň 5 jarních květin, popíše skladbu květin
- popíše, jak se z květu stane plod, koloběh od semínka k semínku a vyhodnotí důležitost včel a hmyzu
- vyjmenuje alespoň 5 zvířat, které se na jaře probouzejí ze zimního spánku, vysvětlí, proč spala
- vyjmenuje nejméně 5 zvířat ze statku, včetně pojmenování mláďat, pozná je podle zvuku a dovede jejich zvuk předvést
- pojmenuje alespoň 5 ptáků, ví, kde a proč hnízdí

Příprava před realizací: vychovatelka ukryje objevy po zahradě – akvárium s květinami, ulity, ptačí hnízdo; připraví si obrázky s jarní tematikou podle počtu dětí

Pomůcky: obrázky jara pro hádanky, obrázky – co se děje na jaře, akvárium s květinami, semínka a cibulky na ukázkou, skládanka květina (semínko, hlína, květináč, stonek listy, květ slunce, mrak kapky, konvička), skládanka koloběh stromu, hra na včelky - brčka, papírky (nektar), kytičky, plástve, ulitky, zvuky zvířat, ptačí hnízdo s vejci, lupy

Popis včetně metod práce:

1. Motivace

Děti odpovídají na otázku: „Co se děje na jaře?“ Odpovědi nekomentujeme, zda je to správně nebo špatně. Můžeme děti ale směřovat: co se děje v přírodě, co děláte na jaře vy, co asi dělají zvířátka nebo rostlinky, co se děje tady u vás na zahradě? Poté, co děti skončí s výčtem, jim oznámíme, že je to právě jaro, které dnes budeme spolu u nich na zahradě hledat.

2. Hlavní část výuky:

Obrázky jara

Vychovatelka na zahradě rozmístí obrázky s jarní tematikou (počet obrázků odpovídá počtu dětí). Děti si všechny obrázky prohlédnou a vychovatelka se jich zeptá, jestli si myslí, že na všech těch obrázcích je schované jaro. Následně řekne dětem, že si na tuto otázku odpovíme za chvíli.

Následně vychovatelka rozdělí děti do 4 skupin. Každá skupina postupně dostane hádanku, na kterou odpoví a následně vyhledá příslušné obrázky:

Skupina 1 – Podle čeho se na jaře oblékáme? (počasí)

Skupina 2 - odpovídá na otázku a následně vybere obrázky, na nichž je znázorněno: Co je hebké a roztomilé? (mládě)

Skupina 3 – Co v zimě spí a na jaře se probudí v zemi? (semínko, cibulka, včelky)

Skupina 4 – Co vždy udělá maminkám radost? (květina)

Vychovatelka se vrátí k otázce, zda všechny obrázky patřily k jaru. Děti řeknou, co myslí, že k jaru nepatří. Zeptáme se ostatních dětí, zda s tím souhlasí a proč případně ne (problematické jsou pouze obrázky počasí - sněhu a bouřky – pokud to děti nezvládnou samy, vychovatelka je navede k tomu, že i toto počasí patří k jaru).

Přišlo jaro, co se stalo?

Žáci zůstávají ve skupinách a do každé skupiny dá vychovatelka jeden velký obrázek, na němž je znázorněno, co se děje na jaře (Velikonoce, příroda v rozpuku,...). Úkolem dětí je najít v obrázcích symboly/projevy jara. Následuje sdílení se všemi, každá skupinka popíše svůj obrázek, na závěr děti najdou společné znaky. Starší a šikovnější mohou vymyslet příběh k obrázku.

Objev – květiny

Úkolem dětí je najít „poklad, který nám na zahradě schovalo jaro“. Poté, co děti akvárium s květinami objeví a přinesou k vychovateli, následuje kladení otázek: Co jste to našli? (květiny) Poznáte, jaké květiny to jsou? (narcisky, ředkvičky,...) Jaké další jarní květiny znáte? (děti jmenují, potom si vychovatelka vezme skupinu obrázků z aktivity č. 2 se znázorněnými květinami, ukazuje je dětem a ty je pojmenovávají) Podívejte se znovu na květiny v akváriu, z čeho ty kytičky vyrostly? (cibulka, semínko) Jaká z těch kytiček, které jsme si jmenovali, roste ze semínka? A jaká z cibulky?

Z čeho se dál skládají? Jak to roste popořádku? (kořen, lístky, stonek, květ) Děti poskládají ve skupinách květiny ze skládanek. A když vyroste kytička ze semínka (třeba fazolka, nebo i jablko) co se stane z toho květu? (Plod – semínko, koloběh se opakuje) – skládání koloběhu stromu, prohlížení pupenů na stromech pod lupou, případně nových lístků. Jenže to není úplně jednoduché, aby se z květu stal plod, musí se něco stát.

Hra na včelky

Děti pracují opět ve skupinách. Úkolem dětí je zajistit, aby se z květu stal plod, zahrají si tedy na včelky, které musí květ opylovat. Vychovatelka rozmístí na vymezené ploše kytičky (děti mohou říkat, jaké mají barvy), dá na ně žluté malé papírky (nektar) a rozdá dětem brčka. Každá skupina dostane svou plástev. Děti sbírají brčky (nasátím ústy) papírky a přenášejí je na plástev. Na závěr poděkujeme pilným včeličkám, že díky nim vyrostou jablíčka.

Objev – ulity

Děti se opět vydávají na zahradu najít poselství jara. Objeví ulity. Následují otázky: Co je to? Komu to patří (ulity, šnek) Co dělal šnek v zimě? (spal). Jaká další zvířátka v zimě spí (je třeba dostat se k ještěrce, můžeme využít pranostiku vztahující se k jaru – na svatého Jiří (svátek 24. 4.) vylézají hadi a štíři.

Hra na ještěrky

Vychovatelka položí dětem otázky: Proč taková ještěrka v zimě spí? (je studenokrevná, ztuhne). Co ji probudí? (teplo, rozproudí ji krev v žilách). Ještěrka se tedy, tak jako my, řídí počasím. Jenže my, když je zima, si vezmeme svetr, abychom se zahřáli, ještěrka namísto toho ztuhne a schová se někam pod kámen. A když zase vysvitne sluníčko, začne se pohybovat a chytat si potravu – mušky.

Děti opět pracují ve skupinách – každá skupina představuje jednu ještěrku – děti stojí za sebou a drží se za pas. První dítě je hlavou, poslední ocáskem. Vychovatelka říká, jaké je venku počasí a podle toho se ještěrky pohybují - buď zpomalí (mrak schoval sluníčko), nebo zastaví (zima, prší), nebo naopak zrychlí a předvádějí, jak chytají mouchy (svítí sluníčko).

Mláďata

Vychovatelka osloví děti: Zůstaňme ještě u zvířátek. Na jaře se zvířátka probouzejí a na jaře se jim také rodí mláďátka. Představte si, že jsme na statku, jaká zvířátka bychom tu mohli vidět? (děti jmenují)

Dovedete je poznat z obrázku a pojmenovat? Vychovatelka ukazuje dětem obrázky mláďat z aktivity č. 2 a děti pojmenovávají (ovce – beran – jehně,)

Poznáte zvířátka i podle zvuku? (z mobilního telefonu pustí vychovatelka zvuky zvířat ze statku + nějaký chyták).

Objev – ptačí hnízdo

Děti v zahradě objeví ptačí hnízdo s vajíčky. Následují otázky: Co jste to našli? Komu patří? Jaké ptáčky znáte? (následně využití kartiček z aktivity č. 2) Které z nich vidáme v zimě na krmítku a kteří se k nám vracejí na jaře z teplých krajů?

Návrat k hnízdu: proč si vlastně ptáčky staví hnízda (domov, mláďata z vajíček) a kde (v bezpečí – vysoko, v úkrytu)? Kdo vlastně sedí na vajíčkách (někde oba, jinde jen samička)? Ale víte, jak je těžké se o mládě postarat a jak je těžké ho všemu naučit? Vychovatelka vyzve děti ke hře.

Děti se rozdělí do trojic (případně čtveřic). Dvě představují samičku a samečka, jedno z nich mládě, které zatím stojí opodál. Ptačí rodiče dostanou brčka a polystyrénové vajíčko. Jejich úkolem je vajíčko zahřívat a zároveň krmit partnera, který sedí na vajíčku. Krmící partner donese za pomoci brčka – zobáčku partnerovi 10 lístečků znázorňujících potravu. Poté se v sezení vymění. Teprve nyní se vylíhne

mládátko. Úkolem rodičů je nejdříve ho pořádně vykrmit, aby mělo sílu proto naučit se létat. Donesou mu společně 15 lístečků potravy. Když ptáčata vyrostou, učí je rodiče létat. Poodletí o kousek, volají je za sebou, mládátka odpovídají a popolétají za rodiči. Hru zakončíme společným „průletem“ hejna ptáčků.

3. Shrnutí

Návrat k úvodní otázce: Co se děje na jaře? Co byste řekli teď? S čím si můžeme jaro spojit? Děti jmenují a vychovatelka případně doplňuje další otázky k zopakování toho, co se děti dozvěděly.

4. Evaluace

Téma jara bylo ve školní družině zpracováváno i dále. Jednak ve spojení s českou etnografií v tématu Velikonoce, kde paní učitelka navázala na téma o ptáčcích, dále různým výtvarným zpracováním (malba jehněd jívy, tvorba proutěných věnečků z březových větviček atd.) Děti venkovní aktivity bavily, i poté se snažily najít další „poklady“ jara v přírodě.

„Mladý entomolog“

Úvod: Téma věnované hmyzu je situováno na louku u školy. Žáky zavede do světa pod lupou, do světa na první pohled nepříliš zajímavého. Žáci si ukotví své poznatky ze stavby těla hmyzu, z vývoje hmyzu, dozvědí se také řadu zajímavostí. Společně vypracují atlas hmyzu na naší louce.

Doplnění, ukázky pomůcek a fotodokumentace – příloha č. 10.

Cíle:

Žák/yně:

- seznámí se se společenstvím hmyzu na naší louce
- popíše stavbu těla hmyzu a jeho vývoj
- pozná a pojmenuje alespoň 10 druhů hmyzu
- vyhledá informace o jednotlivých druzích na internetu
- vytvoří atlas brouků naší louky
- popíše jeho význam v přírodě

Příprava před realizací: Pedagog si vyhledá potřebné informace k tématu hmyzu a zajímavosti z této oblasti. Připraví si skládanky mravence, potřebné obrázky k vývoji hmyzu, atlasy hmyzu, kelímkové lupy a další potřebný materiál. Zajistí počítačovou učebnu.

Pomůcky: obrázkové kartičky s vývojem hmyzu, skládanky mravence, kelímky s lupou, papír, pastelky, pracovní listy, obrázky včel znázorňující jednotlivé činnosti, tužky a pastelky, papíry, brčka, barevné papírky, toaletní papír, kartičky potravních řetězců s tkaničkami

Popis včetně metod práce:

Motivace

Vychovatelka vyzve děti, aby se připravily na odchod ze školy s tím, že se dnes půjdeme projít loukou. Cestou zadává dětem různé úkoly: Najděte něco žlutého, najděte něco voňavého, najděte něco, co má více nožek než vy, objevte něco, bez čeho by se rostliny nemohly rozmnožovat apod. Postupně tak dovádí děti k tématu hmyzu. Nahoře na kopci se děti posadí. A poslouchají příběh ze světa hmyzu. Ten vychovatelka zvolí dle věku zapojených dětí. Může vybrat z řady knížek vhodných pro ekonaratologii.

2. Hlavní část výuky

Kdo je vlastně entomolog

Entomolog jako slovo cizího původu je dětem neznámé, avšak již znají význam slova dendrolog a tak si ve spojení s hmyzem snadno odvodí jeho význam. S dětmi se snažíme sestavit jeho pracovní náplň. Co takový entomolog dělá, čím se zabývá? Studuje hmyz, který nejprve chytí, poté jej zakresluje, popíše jej a prostředí, kde jej chytil. Následně ho vyhledá v atlasu, případně pokud jde o nový druh, pojmenuje ho. Vyzveme děti, aby se změnily právě v entomology.

Entomologická bádání

Dětem rozdáme kelímkové lupy a požádáme je, aby na louce pochytyly co nejvíc druhů hmyzu. Následně si ho společně prohlédneme a děti začnou své nálezy zakreslovat. Po zakreslení se pokusí hmyz vyhledat v atlase hmyzu a správně pojmenovat. Pokud v atlase daný druh není, jeho pojmenování necháme až na část,

kdy budeme pracovat s internetem. Dětem dáme možnost, aby své zkoumání podle zájmu zopakovaly. Nakonec hmyz vrátíme zpátky do přírody.

Každý z nás je jiný a přitom jsme stejní

Děti nyní společně porovnávají, co mají jejich druhy společného (prostředí, potrava, stavba těla). Postupně se tak přesune ke stavbě těla hmyzu. Vychovatelka rozdá dětem skládanku mravence. Upozorní je na nohy mravence, které nejčastěji při skládání dělají dětem problémy. Společně na závěr zopakujeme stavbu těla hmyzu a porovnáme, v čem se liší. Pavouci mají osm nohou, některý druh hmyzu má křídla, některý žije jen v určitém prostředí, někteří žijí samotářsky jiní ve společenstvích. Děti uvádějí příklady. Jiné druhy jsou parazity. Znáte některé? Děti pojmenovávají kartičky s parazity a popíší jejich způsob života.

Jak se klubeme na svět

Vychovatelka si připraví pomůcky pro hru na vývoj hmyzu. V určitém prostoru rozsype barevné papírky jako potravu. Dětem ve skupinách rozdá brčka. Ve skupině je vždy jeden člen určený za vajíčko. Sedí schoulený v dřepu. Vychovatelka začne vyprávět příběh o zrození mravence. Z vajíčka se vyklube larvička. Děti mají za úkol larvičku vykrmit, brčky jí nosí barevné papírky. Po dosažení určitého počtu papírků (dle věku zapojených dětí a jejich schopností) začnou svou larvičku kuklit do toaletního papíru. Úkolem je, aby děti zakuklily larvičku co nejlépe. Nakonec se larvička vyklube sama. Vývoj hmyzu zároveň zopakujeme na víceúrovňové skládance vážky. Dětem vysvětlíme rozdíl ve vývoji hmyzu – proměna dokonalá (včela) a nedokonalá (kobyłka).

Místo ve světě

Děti požádáme, aby se ve skupinách poradily a vymyslely co nejvíce příkladů toho, jakou práci a jaký význam má hmyz v přírodě. Společně si tyto nápady doplníme. Pokud nemají děti ve významech uvedeno postavení v potravním řetězci, zeptáme se dětí, proč je v přírodě hmyzu tolik. S dětmi zopakujeme znalosti o potravních řetězcích ze zimy a požádáme je, aby sestavily potravní řetězec z kartiček a navlékly jej na tkaničku. Zároveň shrneme vše, co jsme se doposud dozvěděli. Děti samy vyvodí na základě získaných znalostí závěry, proč je zapotřebí hmyz chránit.

3. Shrnutí

Náš atlas

S dětmi se přesuneme do počítačové učebny. Na internetovém atlase dohledáme fotografie námi nalezených druhů, případně se pokusíme dohledat druhy, které jsme nenašli v knižním atlase. Obrázky děti vloží do wordového dokumentu, upraví jejich velikost a obrázky jim vytiskneme. Poté je vlepí do leporela, které si děti připravily navíc již v začátku projektu. K obrázku vytištěnému připojíme i kresbu a napíšeme správný název.

4. Evaluace

Téma jsem realizovala s dětmi školního klubu. Nejvíce je bavila hra na entomologa, společně si nejen ukazovaly své úlovky, ale bavila je i kresba a hledání v atlase. Po celou dobu na nich bylo vidět zaujetí a nadšení. Atlas, který děti vytvořily, následně putoval mezi třídami. Děti se zároveň domluvily na pokračování tématu, tentokrát se zaměřením na lesní hmyz. Také jsme se na návrh dětí věnovali rostlinám na louce. Toto téma jsme také z části zrealizovali, do jeho plnění jsme navíc zapojili i práci s fotoaparátem.

LÉTO

V tomto ročním období zakončily děti z družiny cyklus o ročních obdobích. Školní klub se věnoval geologii. Nejprve jsme se zabývali geologií v tématu „Skála, kámen, kamínek“, který zavedl děti do světa hornin a na přírodní lokalitu Skalka, jehož anotaci spolu s popisem realizace tématu „Vodní hrátky“ uvádím v příloze č. 14. Nástavbou pak bylo téma „Kamenná historie Kutné Hory“.

„Léto na zahradě“

Úvod: Toto téma v sobě skrývá pro děti mnoho zajímavého. Během jeho realizace se žáci přesunou do světa hmyzu a bylinek. Léto budou děti poznávat prostřednictvím čichu a lup, které jim umožní podívat se na svět blízka. Obrázky léta jim přiblíží letní změny v přírodě i to jak, si hrály v létě jejich babičky a dědečkové.

Doplnění, ukázky pomůcek a fotodokumentace – příloha č. 12.

Cíle programu:

Žák/yně:

- rozpozná „stopy“ léta v zahradě
- popíše, co se v přírodě v létě děje (zvířata, rostliny, počasí)
- popíše stavbu těla hmyzu
- pojmenuje a rozpozná alespoň 5 druhů hmyzu, určí jejich specifika
- pozná alespoň pět druhů bylinek
- popíše, k čemu slouží
- vyrobí si kouzelný škapulíř

Příprava před realizací: Vychovatelka si připraví potřebné pomůcky a bylinky.

Pomůcky: lupové kelímky, hmyz na ukázkou, papíry na kreslení, pastelky, podložky pod papír, košík, šátek, bylinky, velká čtvrtka, velký obrázek nakreslené berušky

Popis programu včetně metod práce:

1. Motivace

Vychovatelka se spolu s dětmi vypraví na zahradu, kde již čekají na děti různé předměty ukryté pod šátkem. Než je odkryje, požádá děti, aby na veliký papír namalovaly čtyřlístek, s vysvětlením, že se přeci dají v létě najít v trávě. Následně dětem sdělí, že si dnes budeme hrát o léto. Ale než začneme, zjistíme, co vše o létě víme. Tuto činnost je možné i uskutečnit při větším počtu dětí ve skupinách. Postupně vyplňujeme jednotlivé lístky čtyřlístku odpověďmi na otázky: Jaké je léto, co v létě děláme, čím léto voní, koho můžeme v létě v přírodě potkat? Po doplnění čtyřlístku se děti zeptáme, zda vědí, kterými zvířátky se to tu hemží nejvíce a přitom v zimě, jako by ani nebyla. Hlavně hmyzem. Pojdme si ho dnes spolu prozkoumat. Stanete se “broučkology” - víte, jak se takovým vědcům doopravdy říká? Je to trochu jazykolam - ENTOMOLOGOVÉ - dokážete to zopakovat? Každé dítě si to vyzkouší a vysloví slovo ENTOMOLOG.

2. Hlavní část výuky

Hra na entomology

S dětmi si ujasníme, co dělá entomolog? Broučka: chytí, prohlédne si ho lupou, nakreslí, popíše, pojmenuje.

Děti rozdělíme do 5 skupin, každá dostane lupový kelímek a úkol do kelímku: chytit hmyz, který najdou na zahradě - musí být opatrní - neublížit zvířátku ani sobě!

Společně pak prohlédneme kelímky - co jste to chytili? Každá skupina si vybere jeden druh hmyzu a ten prozkoumá lupou, zjistí, kolik má nohou, jak vypadá, namalují (každé dítě svůj obrázek).

Stavba těla hmyzu a jeho význam

Společně si obrázky prohlédneme - jak hmyz vypadá? Kolik má nohou? Z čeho se skládá? (hlava - hrud' - zadeček - 6 nohou /8 pavouci - tykadla na hlavě, počet očí/ včely pět, křídla).

Aktivity věnované hmyzu zakončíme doplněním kresby berušky, kterou si vychovatelka dopředu připraví. Úkolem dětí je ke každé nožičce berušky vymyslet, proč je hmyz v přírodě důležitý, co v ní má za úkol (opylování, ochrana rostlin, součást potravního řetězce, úklid přírody atd.) Děti samy dospějí k tomu, že hmyz je

významnou součástí přírody a je dobré ho chránit. Berušku společně děti ve školní družině vybarví.

Voňavé léto

Vychovatelka návodnými otázkami přivede děti k tématu bylinek: Čím se ale řídí hmyz? Když budete broučkem, jaké smysly budete používat nejvíce? Zrak a čich. Jak ale dobrý čich máte vy? A co vám voní třeba na zahradě?

Vychovatelka se náhle změní v babku bylinkářku s košíkem a uvede děti do světa bylinek. Povídá si s dětmi o tom, kdo je a co umí, co jsou to bylinky, k všemu je využíváme, jaké známe. Vychovatelka rozdá dětem kartičky s obrázky bylinek, ty se je snaží na školní zahradě najít (sedmikráska, kopřivy, případně bylinky na bylinkovém záhoně).

Bylinkové vůně

Babka kořenářka se spolu s dětmi posadí do kroužku, vysvětlí dětem, že nejen zrak jim může pomoci při poznávání bylinek, ale také jako hmyz, podle vůně. Dětem předloží na táccích nastříhané snítky bylinek. Děti se snaží popsat jejich vůni, co jim připomíná, odkud ji znají (majoránka – bramboračka, tymián – špagety, meduňka – citron atd.). Zároveň si i ukazují obrázky bylinek a pojmenovávají je. Na závěr s dětmi zkusíme, jak mají skutečně dobrou paměť a čich. Samy se snaží ve skupinkách přiřadit snítky bylinek k názvu. Spolu s dětmi vše zkontrolujeme a zároveň si řekneme, k čemu slouží.

Kouzelný škapulíř

Košík ale také skrývá jiné překvapení. Kouzelný škapulíř. Že děti neví, co to je? Bylinkářka jim vysvětlí, že takový škapulíř ochraňoval před nemocemi i neštěstím, bylinky kouzelně uzdravovaly, a tak je lidé nosili při sobě. Děti si mohou takový škapulíř vyrobit. Nastříhají si látku na čtverce podle šablony 15 x 15 cm. Vloží si bylinky podle toho, před čím je mají chránit, či podle toho, jak moc jim voní. Škapulíř pak složí a nakonec ovážou provázkem či stužkou.

3. Shrnutí

Na závěr s dětmi zopakujeme, co vše mohou v létě prožít, vidět. Zároveň i co vše se dozvěděly o hmyzu a bylinkách. Zaspíváme a zatančíme si písničku „Na tom pražském mostě“ či „Šel zahradník do zahrady“.

4. Evaluace

Téma léta bylo završením cyklu věnovaného ročním obdobím a jeho proměnám na zahradě ve školní družině. Tak jako větší děti v tématu mladý entomolog se s nadšením pustily do studování hmyzu. Upevnily si znalosti z jeho stavby, z prostředí, kde ho mohou nalézt. Zároveň je okouzly bylinkové škapulíře a bylinky obecně. S paní vychovatelkou z družiny si uvařily bylinkové čaje, vytvářely si vlastní recepty na míchané bylinkové čaje podle toho, které bylinky jim chutnaly nejvíce. Řadu námětů poté zpracovávaly děti výtvarně.

„Kamenná historie Kutné Hory“

Úvod: Téma „ Jak se stavěla Kutná Hora“ jsem zařadila záměrně. Chci jím poukázat na možnost zpracování tématu geologie na výletě, tedy v návaznosti na region. Na trase je celkem 5 zastavení, kde vychovatelka přiblíží žákům konkrétní témata, tedy využití kamene, jeho zpracování i estetickou hodnotu. Tomuto tematickému výletu předcházelo téma „Skála, kámen, kamínek“, které jsme s dětmi realizovali na přelomu jara a léta. Při něm jsme využili Skalky, místní chráněné lokality, kde jsme se v terénu věnovali horninám a nerostům. Jeho anotaci uvádím v příloze číslo 14.

Doplnění, ukázky pomůcek a fotodokumentace – příloha č. 13.

Cíle programu:

Žák/yně:

- zopakuje si znalosti o druzích hornin a jejich vzniku
- popíše vlastnosti kamene a porovná jej s jinými materiály
- pozná využití kamene ve městě
- rozpozná lokální typ pískitého vápence – mušlák a popíše jeho vznik a mlže rudistu
- rozpozná ve stavbách další horniny: pískovec, slivenecký mramor, pravý mramor, žulu
- seznámí se s historií těžby kamene a s řemeslem kameníků
- pochopí využití dekorativní vlastnosti kamene
- najde krásu kamene ve starých dlažbách

Příprava před realizací: Vychovatelka si vyhledá informace k městu z pohledu geologie a využití kamenů. Připraví si trasu a pomůcky.

Pomůcky: pracovní listy, podložky na psaní, tužky, granátky, skládanky rudistů (puzzle), obrázky kamenických značek, list s kamenickými značkami z chrámu sv. Barbory, sprej s vodou, pastelky

Popis programu včetně metod práce:

1. Motivace

Před výletem pozveme děti na pohádkové čtení z knížky „Skřítkové pod stříbrným městem“, která seznamuje děti s pověstmi Kutné Hory. Vybereme například část knížky o kamenném kříži. Při čtení vynecháme název města a necháme děti hádat vývoj děje. Na závěr se dětí zeptáme, zda již vědí, kam pojedeme na výlet a čemu se tam budeme věnovat. V den výletu se setkáme s dětmi u schodů nad chrámem sv. Barbory.

2. Hlavní část výuky

Kámen a jeho vlastnosti

Na schodech požádáme děti, aby se dobře rozhlédly a řekly, který materiál vidí kolem sebe nejvíce. Ačkoli je to kámen, vysvětlíme dětem, že to tak dříve nebylo, že preferovaným materiálem bylo dřevo. Společně zkusíme vymyslet, proč tomu tak dříve bylo. Dále porovnáme vlastnosti kamene a dřeva a zopakujeme, kde vlastně kámen lidé dříve brali a jak vlastně vznikl. Následně se děti rozdělí do skupin a obdrží pracovní list (příloha č.13)

Úkol č. 1: Na co všechno lidé začali kámen používat? Požádáme děti, aby při naší výpravě městem zaznamenávaly vše, co je podle nich z kamene. Dětem také připomeneme, že kámen se používal nejen pro své vlastnosti jako je tvrdost a trvanlivost, ale také pro své dekorativní vlastnosti. Co vlastně mohou kameny obsahovat zajímavého?

Úkol č. 2: Nejdříve si pomocí textu zopakujeme, co již o horninách víme (typy hornin, jejich specifika atd.). Děti text samy doplňují, pokud doplnění neznají, vynechají ho a doplní si jej postupně při další aktivitě. Poté děti vyzveme, aby si dobře prohlédly zeď, jestli v ní najdou něco zajímavého (granáty, části chrámu sv. Barbory),

nalezení granátů umožní obrázek v pracovním listě. Vysvětlíme dětem, že kameny s granáty (v tomto případě amfibolit) zasadili lidé do zdi záměrně, aby byla zajímavá. Granátky jim postříkáme vodou, aby krásně vynikly. V případě částí z chrámu, poprosíme děti ve skupinách, aby zkusily vymyslet, jak se vlastně do zdi dostaly. Pokud nenajdou pravý důvod, vysvětlíme jim, že se stavbami je to stejně jako se skálami, kdy i ony podléhají větru, vodě a výkyvům teplot. Ozdoby tak dlouho zvětrávaly, až od chrámu odpadly, a tak je lidé použili pro výzdobu zdi. Děti navedeme k tomu, aby se dobře podívaly, co tyto části chrámu sv. Barbory skrývají zajímavého. Zjistí, že tyto části doplňují schránky mušlíček. Proto se této usazené hornině říkalo mušlák a těžila se v Kutné Hoře a v jejím blízkém okolí. Děti již usazené horniny se zbytky schránek mořských živočichů znají z předešlého tématu věnovaného lokální geologii.

Tajemní živočichové

S dětmi přejdeme k chrámu. Sedneme si do trávy a poprosíme děti, aby nám vyprávěly, jak vlastně vznikly horniny a zejména ty usazené. Zeptáme se, zda si pamatují, jak se v nich objevily schránky mořských živočichů. Děti ve skupinách obdrží skládanku a hádají, co se na ní skrývá. Jde o obrázek rudisty, mlže z křídového moře, typického pro náš region. Vydáme se ho dětmi hledat. Nalézá se v mnoha původních blocích chrámu, a to i v několikacentimetrových vrstvách. Protože se vyskytoval právě v oblasti Kutné Hory, nese i její jméno. Při cestě kolem chrámu ukážeme dětem i bloky kamene, které jsou jiné, neobsahují mušle a mají i jinou barvu. Necháme děti hádat, o jakou horninu jde. Vypovíme jim příběh o záchraně památek, které zvětrávaly po staletí tak, že se právě začaly úplně rozpadat. Lidé se je snažili zachránit, ale původní mušlák již dostupný nebyl, protože ho lidé vytěžili a lomy zanikly. A tak byl použit pískovec. Děti pak samy hledají původní bloky mušláku a bloky pískovce pocházející z renovace v 19. století. Zastavíme se u zadní strany v chrámu a děti seznámíme s historií cechu kameníků, o skalnících a dalších řemeslech a práci ve středověkých lomech. Necháváme děti doplňovat naše vyprávění, samy si tak ukotví, co dělal učedník, tovaryš či mistr. Zjistí, že do cechu nepatřili jen kameníci, ale také zedníci či kováři pracující při hutích.

Cesta objevů

Od chrámu sv. Barbory se přesouváme ke Kamenné kašně. Cestou děti doplňují úkol č. 1. Upozorníme je na střechu z břidlice, horniny těžené v dolech, na žulové patníky, kamenný památník i kouli z dobývání hradu Sionu. U soch před Jezuitskou kolejí si děti všímají zejména schránek velkých ústřic, ale i malých mušlí ve struktuře soch. Zastavíme se u sochy sv. Václava, ochránce české země. Děti mají také nalézt sochu sv. Barbory, patronky horníků i stavitelů. Sochy navíc podléhají erozi. Děti si všímají, jak ztrácejí detaily, a to zejména při určování atributů výše zmíněných světců. Vychovatelka jim ukáže grafické zpracování původní podoby soch.

Kašna nebo cisterna?

U Kamenné kašny vysvětlíme dětem, že kašna není vlastně správný název, že šlo o cisternu, kam se přiváděla voda z jiných studní a odtud zase odváděla dál. Zdrojem vody byly studny nad městem, odkud se dřevěným potrubím přiváděla sem. Zeptáme se dětí, zda nám mohou kašnu nějak popsat. Většina dětí již pozná mušlák a pískovec, naleznou i zde schránky mlžů. Vychovatelka jim ale vysvětlí, že kašna skrývá dvě tajemství: jednak merky - kamenické značky. Merky si děti nejprve složí jako skládanku. Poté i letopočet, který mají děti rozluštit - 1435. Poté plní další úkol.

Úkol č.3: Děti na kašně najdou kamenické značky, jednu si vyberou a zakreslí do pracovního listu.

Nové horniny ve městě

S dětmi se zastavíme pod lípou u kostela sv. Jakuba. Vychovatelka seznámí děti s místem, kde se právě nacházejí v souvislosti s výstavbou Kutné Hory a využívanými kameny: Svatý Jakub je nejstarším kostelem v centru Kutné Hory, děti již bezpečně poznají mušlák i bloky z renovace. Ve skupinkách ovšem děti řeší velkou záhadu. Proč nebyl kostel dostavěn? Proč mu chybí věž? Protože pod námi se nachází štoly z doby dolování stříbra. Vychovatelka ukáže dětem horninu se stříbrnou rudou a tak se sv. Jakub začal již při stavbě rozpadat. Následně vyzve děti, aby se dobře rozhlédly kolem po stavbách, zda neuvidí jiný druh kamene. Na budově arciděkanství se nachází nepřehlédnutelný portál z růžového sliveneckého mramoru. Společně jej přiřadí do přeměněných hornin a poví si, kde se vlastně v Kutné Hoře vzal. Děti přemýšlí nad tím, jak je možné, že detaily na portále jsou stále tak dokonalé. Porovnají vlastnosti mramoru a mušláku, jejich barevnost, tvrdost, náchylnost

k rozpadání, složení. Dětem ovšem vysvětlíme, že nejde o pravý mramor a nasměrujeme je o 20 metrů dále ke vstupu do budovy městského úřadu, kde mají děti za úkol najít mramor pravý. Jedná se o bílý mramor z nedalekého lomu v Bohdanči. Tady ukážeme dětem vlastnost pravého mramoru – třpyt jeho plošek.

Kouzelné obrazy

Na poslední aktivitu se s dětmi vrátíme ke kostelu sv. Jakuba. S dětmi zkontrolujeme první úkol, tedy vše, co jsme cestou viděli a bylo to z kamene. Má tam někdo dlažbu? Stojíme totiž na staré dlažbě z kočičích hlav (ruly, ortoruly a další horniny). Úkolem je najít nejkrásnější kameny v dlažbě a zakreslit je do pracovního listu. Vychovatelka nejprve vybrané kameny postříká vodou, aby vynikla jejich struktura. Poté vyzve skupinky dětí, aby si našly ten svůj. Skupinky obcházejí, zodpovídá otázky na strukturu a druhy hornin v dlažbě použitých.

3. Shrnutí

Na závěr s dětmi zopakujeme, co vše jsme cestou viděli, jaké horniny jsme potkali, kde se ve městě vzaly a proč člověk začal kameny používat. Vrátime se tak na počátek programu.

4. Evaluace

Téma jsem s dětmi absolvovala červnu. Vzhledem k tomu, že šlo o sobotu, připojili se k nám nejen někteří rodiče, ale také mladší sourozenci. Děti se zaujetím plnily úkoly z pracovního listu, hledaly granáty i schránky mlžů. I ty mladší na konci poznaly mušlák. Z této aktivity, kterou jsem měla původně naplánovanou na dvě vyučovací hodiny, se stala tematická procházka na 4 hodiny. S dětmi jsme přešli dál na Palackého náměstí, kde jsou odkryté pilíře středověkých domů z pískovců z regionálních lomů, a ke Komerční bance obložené žulou, která nám doplnila horniny vyvěřelé. Symbolicky jsme zakončili procházku u Kamenného domu. Po cestě děti stále hledaly možná využití kamene ve městě, ptaly se na názvy jednotlivých druhů hornin a jejich původ, pátraly po schránkách mlžů. Děti si k tématu dlouho vracely. Navíc tím, že jsme již předtím absolvovali téma hornin a nerostů, mnohé druhy kamenů poznávaly samy. U kostela svatého Jakuba našly některé děti i kamínky s pyropy, které se pro ně staly velkým bohatstvím.

6 ZÁVĚR

Všechna témata realizovaná ve školní družině i ve školním klubu byla doplněna řadou výtvarných zpracování, doplňovaná četbou a dramatizací pohádek a příběhů sepiatých s tématy a dalšími aktivitami v podobě didaktických her, zpívání písniček atd. Projekt byl ovšem narušen přestavbou školy. Došlo tak k omezení ve využívání školního pozemku i blízkého okolí školy, dále i ke stěhování družiny a klubu po budově, kdy jsme neměly od října 2014 do ledna 2015 pevné zázemí. Zároveň jsme narazili mnohdy na nedostatek času, způsobený i jinou náplní činností školního klubu danou ročním plánem. Negativně ovlivňující průběh projektu byla finanční stránka. Část nákladů na nákup pomůcek jsem hradila z měsíčních příspěvků na chod školního klubu. Na pomůcky v podobě kelímkových lup, klíčů k poznávání rostlin a živočichů a dalších drobných materiálových nákladů finance postačovaly. Navíc jsme tak vybavili klub novými pomůckami. S binokulárními lupami, využitými v tématu o včelách a v geologii, nám nakonec pomohla z části škola, kdy nám nákup dvou zafinancovala a následně i obec, která nám podpořila nákup dalších dvou lup. Aktivita s nimi byly žáky velmi oblíbené. Celkově lze říci, že žáci od začátku byli v projektu aktivní, k tématům přistupovali s nadšením. Tím, že měli možnost témata ovlivňovat, navrhnout i jejich náplň a přinášet témata další, zapojovali se do projektu rádi a pravidelně. Proměnlivost témat, vlastní aktivita žáků, spojení s digitální technikou či využívání názorných videomateriálů, volby různých metod práce přispěly k tomu, že žáci se ptali po dalších tématech a po jejich náplni, již dopředu nosili různé encyklopedie, malovali obrázky, tvořili si svůj deník badatele. Často se stávalo, že žáci, kteří běžně docházejí do školního klubu pouze do jedné hodiny, zůstávali déle, nebo se snažili doplňovat si témata následně ve dnech, kdy k tomu měli možnost. V druhém případě pak žáci, kteří již dané téma realizovali, pomáhali druhým s plněním aktivit, vedli je a radili jim. Projekt tak přispěl i k rozvoji klíčových kompetencí a zároveň i ke stmelení kolektivu, k rozvoji skupinové práce, k prohloubení vztahů. Žáci sami na konci roku přišli s prosbou, zda by bylo v projektu možné pokračovat v příštím školním roce. Moc by si přáli vyjet na environmentální pobyt, založit bylinkový záhon, na školním parlamentu chtějí prosadit založení koutku přírodní zahrady se suchou zídou, hmyzím hotelem a dalšími pomůckami.

Na školním parlamentu prosadili pro příští rok alespoň drobnou změnu při projektovém Dni Země, kdy školní parlament i vedení školy odsouhlasilo ozdobení javorového stromořadí u naší školy. Školní klub pak přislíbil napsání článku do místního tisku k tomuto tématu. O projektu jsme informovali v místním tisku a také při setkáních s rodiči. Prezentovali jsme projekt při Slavnostech lesního rohu v naší škole formou výstavy doplněné informativními panely. Díky tomu, že jsme malá obec, nabídli nám tematickou procházku například místní rybáři a myslivci. Tu rozhodně s dětmi v příštím školním roce využijeme. Rodiče, kteří s námi absolvovali výlet do Kutné Hory, se do aktivit zapojovali také a rádi by s námi takovéto výlety absolvovali pravidelně. Také nám nabídli pomoc v materiální podobě.

Projekt „Přírodou kolem nás po cestách i cestičkách“ nás skutečně provedl po přírodních prostředích v okolí naší školy, ukázal dětem nové možné pohledy na tato prostředí, jejich flóru i faunu. Zavedl je i do širšího světa. Žáci si nejen prohloubili znalosti o přírodních prostředích, která je obklopují, uvědomili si i lépe propojení člověka a přírody, a to proč a jak oni sami mohou přírodě prospět. Je samozřejmé, že jeden roční projekt nemůže ještě plně změnit vnímání žáků environmentálních témat, ale je malým krůčkem k tomu, aby si prostředí a přírody kolem sebe vážili, aby si uvědomili, že oni jsou ti, kteří ji ovlivňují, budou ji ovlivňovat i utvářet, přistupovali k ní s úctou.

Domnívám se, že cíl bakalářské práce byl splněn. Během jeho realizace mne napadala další rozšíření a zlepšení, inspirací pro jeho rozvinutí byly i vlastní nápady zapojených žáků. To vše spolu se získanými zkušenostmi využiji ve své další praxi. Vzhledem k tomu, že se během projektu objevila nová témata, která projekt posouvají dál, dohodli jsme se spolu s dětmi v něm pokračovat i v následujícím školním roce.

7 SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, 75 s. ISBN 978-80-87000-07-6.

BROUKALOVÁ, L., NOVÁK, M. *Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice*. In: Envigogika[online]. [cit. 2012-08-29]. ISSN 1802-3061. Dostupné z: http://envigogika.cuni.cz/images/evvo_cile%20and%20indikatory_2011.pdf

ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007, 116 s. ISBN 978-80-7315-147-8.

Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách. 1.vydání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011. ISBN 978-80-87000-76-2.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. 2009. *Projektové vyučování v české škole : vývoj, inspirace, současné problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 9788024616209.

Environmentální výchova na ZŠ a SŠ - teoretický základ, praktická aplikace: akreditovaný kurz pro učitele základních a středních škol pořádaný v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Praha: Univerzita Karlova, 2002, 160 s. Práce katedry biologie a ekologické výchovy Univerzity Karlovy v Praze - Pedagogické fakulty. ISBN 80-729-0081-1.

HEDERER, Josef. *Životní prostředí a výchova*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, 51 s. ISBN 80-852-8288-7.

HORKÁ, Hana. *Teorie a metodika ekologické výchovy*. Brno: Paido, 1996, 75 s. ISBN 80-859-3133-8.

JÍLEK, Dalibor. *Cesty ke škole respektující a naplňující práva dítěte: sub-projekt PF 098: Práva dítěte ve školské praxi*. 1. vyd. Brno: Česko-britská o.p.s., 2013, 432 s. ISBN 978-80-905598-0-6.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vydání. Brno : Masarykova univerzita, 2006. 160 s. ISBN 978-80-210-4142-2.

MÁCHAL, Aleš. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou: [metodická příručka pro začínající učitele a pedagogické pracovníky středisek ekologické výchovy]*. Brno: Rezekvítek, 2000, 205 s. ISBN 80-902-9540-1.

MÁCHAL, Aleš, Helena NOVÁČKOVÁ a Lenka SOBOTOVÁ. *Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání: soubor učebních textů*. 1. vyd. Brno: Lipka - školské zařízení pro environmentální vzdělávání, 2012, 282 s. ISBN 978-80-87604-01-4.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5.

Metodický pokyn MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty(EVVO). [online]. Praha: MŠMT, 2008. [cit. 26.01.2009]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.rvp.cz/soubor/02759.pdf>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Tauris, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 154 s. ISBN 80-717-8751-5

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2002, 231 s. ISBN 80-717-8711-6.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011, 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.

Projektové vyučování [online]. 2012 [cit. 2013-01-17]. Dostupné z: www.projektovavyuka.cz.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením : [se změnami provedenými k 1.9.2005]. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2006, 126, 92, 102 s., [70] l. příl. ISBN 80-869-5601-6.

RYCHLÍKOVÁ, Berta, Pavel DOSTÁL, Jana DOSTÁLOVÁ a . *Environmentální výchova: průřezové téma v rámcovém vzdělávacím programu pro ZŠ*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005, 67 s. ISBN 80-736-8147-1

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 322 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice: součást implementace směrnice č. 90/313/EHS, o svobodě přístupu k informacím o životním prostředí. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2000, 108 s. ISBN 80-721-2151-0.

Středočeský kraj. *KONCEPCE ENVIRONMENTÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ, VÝCHOVY A OSVĚTY STŘEDOČESKÉHO KRAJE V LETECH 2011–2020* [online]. [cit. 2015-07-04]. Dostupné z: <https://www.kr-stredocesky.cz/documents/20994/135795/Koncepce+environment%C3%A1ln%C3%A1Dho+vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%2C%20v%C3%BDchovy+a+osv%C4%9Bty+St%C5%99edo%C4%8Desk%C3%A9ho+kraje+vv+letech+2011-2020?version=1.0>

The Tbilisi Declaration. Intergovernmental Conference on Environmental Education.
Hungerford, Essential Readings in Environmental Education. Champaign: Stipes.2005.
P. 13-16. ISBN 1-58874-469-8

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-717-8308-0.*

ŽANTA, Rudolf. *Projektová metoda: pokus o řešení pracovní školy. V Praze: Dědictví Komenského, 1934, 53, [2] s. Časové otázky a rozpravy pedagogické.*

8 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: SWOT analýza realizace a naplňování EVVO v Základní škole Jana Václava Sticha – Punta Žehušice

Příloha č. 2: My a svět kolem nás

Příloha č. 3: Podzim nejen na zahradě

Příloha č. 4: Stromy a keře aneb na chvíli dendrologem

Příloha č. 5: Krajina blízká a bližší, Skoro zimní ptákoviny

Příloha č. 6: Zima nejen na zahradě

Příloha č. 7: Skrze pouště, džungle i oceány

Příloha č. 8: Až tě chytím, tak tě sním, Ryba rybě povídala, Jarní ptákoviny

Příloha č. 9: Jaro nejen na zahradě

Příloha č. 10: Mladý entomolog

Příloha č. 11: Den Země, Náš kraj na talíři

Příloha č. 12: Léto nejen na zahradě

Příloha č. 13: Kamenná historie Kutné Hory

Příloha č. 14: Skála, kámen, kamínek, Vodní hrátky